

Wulf, Christoph [Hrsg.]; Merkel, Christine [Hrsg.]

## **Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien**

Münster; New York; München; Berlin : Waxmann 2002, 477 S. - (European Studies in Education; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph [Hrsg.]; Merkel, Christine [Hrsg.]: Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster; New York; München; Berlin : Waxmann 2002, 477 S. - (European Studies in Education; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15667 - DOI: 10.25656/01:1566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15667>

<https://doi.org/10.25656/01:1566>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

**EUROPEAN  
STUDIES  
IN EDUCATION**

**Christoph Wulf · Christine Merke (Hrsg.)**

**Globalisierung  
als Herausforderung  
der Erziehung**

**Theorien Grundlagen Fallstudien**

---

**WAXMANN**



*European Studies in Education*

**Globalisierung als Herausforderung der Erziehung  
Theorien, Grundlagen, Fallstudien**



# European Studies in Education

Europäische Studien zur Erziehung und Bildung  
Études Européennes en Science de L'Éducation

Christoph Wulf (ed.)

Volume 15

Christoph Wulf/Christine Merkel (Hrsg.)

**Globalisierung als Herausforderung der  
Erziehung**

Theorien, Grundlagen, Fallstudien



Waxmann Münster/New York  
München/Berlin

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Christoph Wulf, Christine Merkel:  
Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien,  
Grundlagen, Fallstudien

(European studies in education, Vol. 15)

Münster; New York; München, Berlin: Waxmann, 2002

ISBN 3-8309-1166-1

ISBN 3-8309-1166-1    ISSN 0946-6797

© Waxmann Verlag GmbH, 2002  
Postfach 86 03, D-48046 Münster, F. R. G.  
Waxmann Publishing Co.  
P. O. Box 1318, New York, NY 10028. U. S. A.

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany

## **European Studies in Education**

The political, economic, and social developments in the European Union pose new challenges to education in Europe, where each country has its own system. Under these circumstances, the relation between national, regional and local traditions on the one hand and supra-regional, transnational aspirations on the other must be conceived. The field of education is seeing the rise of new issues, responsibilities, and research requiring scholars from different cultures to work together.

*European Studies in Education* constitutes an international forum for the publication of educational research in English, German and French. The multilingual nature of this series mirrors that of Europe and makes it possible to portray and express cultural diversity.

Christoph Wulf



# **Inhalt**

Christoph Wulf/Christine M. Merkel	
Einleitung: Die globale Herausforderung der Erziehung . . . . .	11

## **I. Theorien und Konzepte**

Renate Nestvogel	
Zum Verhältnis von „interkulturellem Lernen“, „globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ . . . . .	31
Christel Adick	
The Impact of Globalisation on National Education Systems . . . . .	45
Marianne Krüger-Potratz	
Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort . . . . .	59
Karl-Heinz Flechsig	
Kulturelle Identität als Lernproblem . . . . .	64
Christoph Wulf	
Globalisierung und kulturelle Vielfalt	
Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion . . .	75
Wolfgang Schröer/Stephan Sting	
Gespaltene Migration und interkulturelle Pädagogik . . . . .	101
Birgitta Qvarsell	
Questions on Play, Work and Studies	
What can we learn from Street and Working Children? . . . . .	116
Christine M. Merkel	
Wege zur Lerngesellschaft	
Wissen, Information und menschliche Entwicklung . . . . .	127
Bernard Charlot	
Demokratische Bildung für eine solidarische Welt –	
Solidarische Bildung für eine demokratische Welt . . . . .	177

## II. Grundlagen und Perspektiven

Bernd Hamm

Für eine Kultur der Zukunftsfähigkeit . . . . . 193

Jörg Zirfas

Globale Ethik . . . . . 217

E. L. Cerroni-Long

Anthropology and Multicultural Education

Assessment and Recommendations . . . . . 248

Haim Gordon

Dialogue between Civilizations

Learning from the Israeli-Palestinian Case . . . . . 258

Pascale Dorenlot

Zur Dynamik der Identitätskonstruktion in unterschiedlichen  
interkulturellen Lebenssituationen

Ein Vergleich zwischen Kindern und Erwachsenen

aus binationalen und aus emigrierten Familien in Europa . . . . . 269

Lucette Colin/Christine Delory-Momberger/Remi Hess/

Patrice Ville/Gaby Weigand

Institutionelle Analyse und Interkulturalität

Drei *Momente* der Gruppen(aus)bildung . . . . . 290

Benjamin Jörissen

*Virtually different –*

interkulturelle Erfahrungsräume im Internet . . . . . 308

François de Bernard

GERM: Ein Laboratorium kultureller Vielfalt

Für ein besseres Verständnis der Globalisierung . . . . . 339

### III. Fallstudien und Verdichtungen

Pedro Goergen

Die Zukunft von Mensch und Gesellschaft in der „Dritten Welt“: Was kann Erziehung leisten? . . . . .	351
---	-----

Andrés Klaus Runge

Die Gewalt der <i>sicarios</i> Die Macht der Mimesis und der kollektiven und inneren Bilderwelten gegen die Ohnmacht der Erziehung . . . . .	365
--	-----

Wolfgang Küper

Die deutsche Bildungszusammenarbeit mit Peru: Projekte, Probleme, Potentiale . . . . .	377
---	-----

Annette Scheunpflug

Bildungspolitik in Mosambik – Eine Fallstudie . . . . .	390
---	-----

Birgit Brock-Utne

Globalisierung des Bildungswesens – Erfahrungen aus Afrika . . . . .	402
--	-----

Mbukeni Herbert Mnguni

Reaffirming critical multicultural Teacher Educational Policy in South Africa . . . . .	414
--	-----

Nobuo Fujikawa

Pädagogik zwischen Rassendiskriminierung und Vernichtung fremder Kultur Zur Pädagogik von Masataro Sawayanagi. . . . .	424
--	-----

Volker Lenhart

Peace Building Curriculum Reform Activities in Bosnia and Herzegovina . . . . .	455
--	-----

Marie-Theres Albert

World Heritage Studies – Strategien zum Erhalt kultureller Vielfalt in der globalen Welt . . . . .	464
---	-----

Autorinnen und Autoren . . . . .	475
Danksagung . . . . .	477





## Einleitung:

### Die globale Herausforderung der Erziehung

Ein zentrales Merkmal der Globalisierung ist die *Gleichzeitigkeit des Ungleichen*. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel jedoch in Armut und Not. Die Menschen der Gegenwart leben in unterschiedlichen historischen Zeiten und Kulturen, in sich aneinander stoßenden Ungleichheiten.<sup>1</sup> Sie nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich *Angleichung und Differenzierung, Differenzierung und Entdifferenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen* und in denen *die Angleichung der Lebenschancen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt die Aufgabe ist*. Was als Globalisierung bezeichnet wird, ist durch das Zusammenwirken multidimensionaler Faktoren und eine sich daraus ergebende *Komplexität* bestimmt.<sup>2</sup> Diese kommt dadurch zustande, dass mit *Globalisierung* einmal Entwicklungen bezeichnet werden, die seit langem die Strukturen des internationalen Systems bestimmen, zum anderen Veränderungen gekennzeichnet werden, die sich gegenwärtig mit großer Intensität vollziehen, und schließlich Erwartungen für die Zukunft ausgedrückt werden, deren Realisierung möglich, jedoch nicht sicher ist.

Die Prozesse gegenwärtiger Globalisierung vollziehen sich auf der Grundlage von Strukturen, die sich in *langen historischen Prozessen* herausgebildet haben, die bis heute bestimmte Entwicklungen begünstigen, andere erschweren und wieder andere unmöglich machen. Dazu gehören: die Eroberung Amerika, Afrikas, Australiens und großer Teile Asiens

- 
- 1 Das Auseinanderklaffen von Arm und Reich verdeutlichen folgende Zahlen: Etwa 1 Mrd. Menschen verfügen jährlich über 25000 US-Dollar, 1 Mrd. Menschen lediglich über 250 US-Dollar. 1/6 der Weltbevölkerung produziert 98% der Güter und 95% der Innovationen; etwa 45% der Weltbevölkerung nehmen mit mehr oder weniger Gewinn an der Globalisierung teil; 25% der Weltbevölkerung sind ausgeschlossen; 25% der Weltbevölkerung sind Nutznießer der Entwicklung.
  - 2 Wenn von Globalisierung die Rede ist, wird oft übersehen, dass auch Umweltzerstörung, Krieg, Kriminalität, Armut, Not und Krankheiten global verbreitet werden.

durch die Europäer, die Kolonialisierung dieser Kontinente, die Ausbreitung des Imperialismus im Namen von Nationalismus und Kapitalismus, die Aufteilung des internationalen Systems in eine erste, zweite, dritte und vierte Welt. Nach der Phase des nationalliberalen Kapitalismus bilden sich in den europäischen Ländern heraus: *parlamentarische Demokratien*, ein die Auswüchse des Kapitalismus zügelndes *Sozialsystem* einschließlich wachsender Bildungsmöglichkeiten für immer mehr Menschen. Nach dem Zusammenbruch des Sozialismus am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts verstärken sich die multidimensionalen und expansiven Prozesse, die wegen ihrer expansiven globalen Dynamik mit dem Begriff Globalisierung bezeichnet werden. Darunter werden zunächst Globalisierungsprozesse verstanden, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen. Unter ihnen sind fünf besonders wichtig:<sup>3</sup>

- Die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, welche von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind. Damit einher gehen der Abbau von Handelsschranken, die Steigerung der Kapitalmobilität und der Einflussgewinn der neoliberalen Wirtschaftstheorie.
- Die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung.
- Die Globalisierung von Forschung und Entwicklung und Technologien mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie.

---

3 Die Entwicklung zu einer integrierten Weltwirtschaft drückt sich in Zahlen wie folgt aus: Das weltweite nominale Wachstum der Einfuhren wuchs zwischen 1973 und 1999 von 529 auf 3800 Mrd. US-Dollar, der Ausfuhren von 518 auf 3720 US-Dollar (Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1995, S. 278). Zwischen 1989 und 1993 haben sich die ausländischen Kapitalanlagen in Deutschland von 567,309 auf 2142,819 Mrd. DM fast vervierfacht; davon kommen 85% aus anderen EU-Ländern. Die deutschen Kapitalanlagen im Ausland sind von 430,459 auf 874,546 Mrd. DM gestiegen; davon wurden 65% in EU-Ländern investiert (ebd., S. 693). Zwischen 1980 und 1994 sind die jährlichen Nettotransferleistungen ausländischer Direktinvestitionen in Deutschland von 2,373 auf 5,125 Mrd. DM, die Nettotransferleistungen deutscher Direktinvestitionen im Ausland von 8,159 Mrd. auf 23,810 Mrd. DM gestiegen (Bundesministerium für Wirtschaft: Wirtschaft in Zahlen 95, Bonn 1995, S. 104-105).

- Die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und Strukturen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs).
- Die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung. Die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen und Bewusstseinsstrukturen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität.<sup>4</sup>

Das Zusammenwirken dieser Elemente erzeugt einen neuen Bezugsrahmen für das Verständnis des *Zeitgeistes*, für das Selbstverständnis der Menschen heute und damit für die kulturellen Entwicklungen der Gegenwart. Charakteristisch sind dabei die *Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen*, die *Globalisierung der Lebensformen* und die *Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen eines „iconic turn“*. Diese Entwicklungen sind ambivalent und bedürfen einer kritischen Analyse.

Besonders die *Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen* führt zu unerwünschten sozialen und kulturellen Entwicklungen. Die Möglichkeiten der Beteiligung der Bürger an politischen, die kapitalistischen Wirtschaftsentwicklungen steuernden Entscheidungen verringern sich. Es kommt zu sozialen Härten, die ihrerseits wieder zu politischen Verhärtungen führen. Eine ideologiekritische Analyse dieser Entwicklungen macht die Ambivalenz der Globalisierung deutlich. Die allenthalben verbreitete Auffassung, dass die Befreiung der Märkte zur Emanzipation und zur Zunahme der Autonomie der Menschen führt, ist unzutreffend. Hinter dieser Ideologie wird das ungebrochene, dem eigenen Vorteil dienende wirtschaftliche Interesse der Eliten der großen Industrie- und Handelsnationen sichtbar. Eine genaue Analyse verdeutlicht die *Antinomien* zwischen den

---

4 Vgl. Group of Lisboa: Limits of Competition. Cambridge/Mass. 1995; Appadurai, A.: *Modernity at Large*, Santa Fe 1996; Beck, U.: *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt/M. 1997; Münch, R.: *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*, Frankfurt/M. 1998; Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, Frankfurt/M. 2000; Hornstein, W.: *Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2001) 4, 517-537.

*parlamentarischen Demokratien mit ihren Sozialsystemen und den kapitalistisch organisierten globalen Märkten.*

Auch die *Globalisierung der Lebensformen* ist eine ambivalente Entwicklung. Mit ihr geht eine Tendenz der Angleichung und Vereinheitlichung einher, die darauf zielt, die Unterschiede zwischen den Regionen der Welt, den Nationen, den diversen Kulturen zu nivellieren. Häufig erfassen diese Veränderungen jedoch nur die *Oberfläche*, so dass es den Anschein hat, als transformierten sie die Lebensformen der Menschen; in Wirklichkeit wandeln sich jedoch die kulturell geprägten *Tiefenstrukturen* kaum. Dennoch werden bereits diese Oberflächenveränderungen häufig als Abwertung regionaler und lokaler Kulturen und ihrer Werte erlebt und führen zu Gegenwehr, Aggression und Feindschaft. Die Universalisierung der Lebensformen ist nicht beliebig durchsetzbar. Die meisten Menschen bevorzugen es, in gewachsenen sozialen Formen zu leben, und ertragen nur ein begrenztes Maß an Veränderungen. In den ihnen vertrauten Lebensformen finden sie Lebenssinn und Sicherheit. Daher macht eine vereinheitlichende Globalisierung eine Ergänzung durch eine Differenzierung der Lebensformen erforderlich.

Bei dieser Entwicklung spielen die *Neuen Medien* eine wichtige Rolle. Mit ihrer Hilfe wird die *Welt in Bilder* verwandelt und als solche allen Orts und zu jeder Zeit zugänglich gemacht. In Form von Bildern und Tönen werden die Informationen und Ansichten der Welt akzeleriert und fast simultan ubiquitär zugänglich. Diese Entwicklung hat bereits Heidegger in den 30er Jahren des letzten Jahrhundert vorausgesehen, als er vermutete, dass die Welt zum Bild wird, und der Mensch ihr unheimatet gegenüber steht. Diese Verbildlichungs- und Abstraktionsprozesse nehmen zu und führen zu veränderten Formen der Welt- und Selbstwahrnehmung.

Diese Entwicklungen vollziehen sich nicht linear; sie sind vielfältig gebrochen und produzieren *widersprüchliche Ergebnisse*. Sie sind *netzwerkartig* organisiert, wie *Rhizome* mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Entscheidungsstrukturen; sie verlaufen nicht zeit- und raumgleich und unterliegen heterogenen Dynamiken. Sie sind multidimensional und multi-regional, nehmen jedoch ihren Ausgangspunkt in den Zentren des neoliberalen Kapitalismus. Viele dieser Entwicklungen produzieren *ungewollte Nebenwirkungen*, angesichts derer sich die Frage erhebt, in wieweit diese Prozesse wünschenswert sind. Wird diese verneint, müssen einige Auswirkungen wie der Abbau von Sozialleistungen, die Einschränkung von Rechtssicherheit, die Ausbreitung neuer Formen der Armut, der Kriminalität und Not korrigiert werden. Die Prozesse der Globalisierung überkom-

men die Menschheit nicht einfach wie ein unveränderbares schicksalhaftes Ereignis. Vielmehr lassen sie sich modifizieren und steuern. Die entscheidende Frage lautet daher: *Welche Formen und Prozesse der Globalisierung sind wünschenswert und wie gelingt es, zu ihrer Realisierung beizutragen?* Globalisierung wird als ein zwar schwieriger, doch prinzipiell zukunftsöffener Prozess begriffen, an dessen Entwicklung viele Menschen mitarbeiten. Da die *Differenz zwischen den Prozessen der Globalisierung und den Prozessen der Gestaltung lokaler Lebenswelten unterschiedliche Handlungskompetenzen erfordert*, ist eine Mitgestaltung dieser Prozesse durch viele unterschiedliche Menschen erforderlich.

Die Dominanz einer globalisierten Ökonomie über das Politische und Soziale, die Globalisierung der Lebensformen und die zunehmende Verbildlichung der Welterfahrung bewirken Entwicklungen, die durch die Veränderung der Arbeitswelt, den Bedeutungsverlust der Nationen (zumindest in Europa), die Annäherung und wechselseitige Durchdringung von Kulturen auch zu *neuen Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung* führen. Diese sind durch eine Reihe unauflösbarer Spannungen gekennzeichnet:<sup>5</sup>

- *Die Spannung zwischen Globalem und Lokalem.* Einerseits sollen sich immer mehr Menschen als „Weltbürger“ mit einer gemeinsamen Verantwortung für die Erde begreifen, ohne dass sie dadurch jedoch dazu gebracht werden sollen, ihre Verbundenheit mit ihrem lokalen und nationalen Kontext aufzugeben.
- *Die Spannung zwischen Universalem und Singulärem.* Die Tendenz zur Globalisierung des menschlichen Lebens ist nicht nur auf Wirtschaft und Politik begrenzt; sie erfasst auch Kultur und Erziehung. Sie enthält große Chancen, aber auch unübersichtliche Risiken. Es bedarf eines sorgfältigen Ausgleichs zwischen der Unhintergebarkeit des einzelnen und seiner Eingebundenheit in bestimmte kulturelle Traditionen und der Tendenz, durch die Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur neue Lebensformen und Lebenszusammenhänge zu schaffen.
- *Die Spannung zwischen Tradition und Modernität.* Wie kann man für Entwicklungen der Gegenwart und der Zukunft offen bleiben, ohne seine eigenen kulturellen Traditionen zu verraten? Wie kann es gelingen, die verschiedenen Dynamiken konstruktiv aufeinander zu beziehen? Welche Rolle spielen dabei moderne Technologien und neue Medien?

---

5 Vgl. Delors, J.: Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-Century, Paris 1996.

- *Die Spannung zwischen langfristigen und kurzfristigen Überlegungen.* Was unter einer kurzfristigen Perspektive als sinnvoll erscheint, kann in einer langfristigen Perspektive betrachtet ein gravierender Fehler sein und umgekehrt: Was kurzfristig die gesellschaftliche Situation nicht verbessert, kann mittel- und langfristig eine richtige Investition sein. Letzteres gilt z.B. für Investitionen im Bildungswesen, deren Wirkungen sich erst nach Jahren zeigen.
- *Die Spannung zwischen notwendigem Wettbewerb einerseits und der Sorge für Chancengleichheit andererseits.* Bei Reformen im Bildungsbereich ist diese Spannung nicht grundsätzlich überwindbar. Einfache Entweder-Oder-Lösungen stellen unzulässige Reduktionen dar. Im Rahmen lebenslangen Lernens gilt es daher, die antagonistischen Kräfte *Wettbewerb, Kooperation und Solidarität* nach Möglichkeit ins Gleichgewicht zu bringen.
- *Die Spannung zwischen der außerordentlichen Ausweitung des Wissens und den menschlichen Fähigkeiten, es zu assimilieren.* Im Zentrum steht der Auftrag des Bildungswesens, junge Menschen dabei zu unterstützen, den Anforderungen neuer Wissenszusammenhänge gerecht zu werden und durch Wissen, Experiment und Entwicklung ihre persönlichen Fähigkeiten zu entfalten.
- *Die Spannung zwischen Geistigem und Materiellem.* Nur wenn es gelingt, die Dynamiken dieser beiden Bereiche auszubalancieren, wird die Menschheit Wege finden, das Leben auf der Erde so zu gestalten, dass sie überlebt.

Erziehung soll die Menschen dazu befähigen, mit diesen Konfliktformationen umzugehen und an einer gemeinsamen Zukunft der Menschheit mitzuarbeiten. Obwohl sich Erziehung den Anforderungen zu stellen hat, die sich aus den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen ergeben, darf sie nicht auf die Erfüllung dieser Ansprüche reduziert werden. Sie muss als Wert an sich und als lebenslanger Prozess begriffen werden. Erziehung und Bildung müssen flexibel sein und die *Diversität* und *Heterogenität* der Welt und ihrer Regionen berücksichtigen. Erforderlich ist die Entwicklung einer *Lerngesellschaft*, in der *lebenslanges Lernen* für *alle* Menschen, jedoch in unterschiedlicher Form stattfindet.<sup>6</sup> Lernen

---

6 Nach den Empfehlungen der Delors-Kommission sollen folgende Maßnahmen internationaler Kooperation weltweit intensiviert werden: verstärkte Anstrengungen zur Förderung von Mädchen und Frauen im Bildungsbereich; Vergabe eines Viertels der Entwicklungshilfe internationaler Organisationen als Bildungshilfe; Zurück-

soll sich auf das menschliche Zusammenleben beziehen und dazu beitragen, es konstruktiv und im Geiste des Friedens zu gestalten. Gegenseitiges Verständnis soll gefördert und die Fähigkeit zu produktiver Lebensgestaltung entwickelt werden. Unter den vielen Formen des Wissens kommt für die Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels dem wissenschaftlichen Wissen besondere Bedeutung zu. Hinzu kommt die Entwicklung von Handlungskompetenz in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Erziehungs- und Bildungsanstrengungen sollen sich auf die Förderung des Gedächtnisses, der Reflexion, der Imagination, der Gesundheit, der ästhetischen und kommunikativen Fähigkeiten, auf die Entwicklung des einzelnen mit seinen spezifischen Bedürfnissen richten.<sup>7</sup>

Auf die Strukturen der Weltgesellschaft hat das Erziehungs- und Bildungssystem seit langem in vielfältiger Form reagiert. Vor allem *Krieg und Menschenrechtsverletzungen, Umweltzerstörung und Bevölkerungsexpansion, Armut und Krankheit* bildeten Herausforderungen für das Erziehungs- und Bildungssystem. So kam es zur Entwicklung von *Friedenserziehung*, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt, Umweltzerstörung und mangelnder sozialer Gerechtigkeit stand.<sup>8</sup> In die gleiche Richtung wiesen die Bemühungen der UNESCO um die Förderung *internationaler Erziehung*<sup>9</sup>, in deren Rahmen die Bekämpfung von Rassismus, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit und anderen Menschen-

---

weisung der Verringerung von Schulden und der Hilfe bei der Finanzierung von Krediten bei Verminderung der Ausgaben im Bildungsbereich; weltweite Einführung moderner Informationstechnologien zur Verringerung der Kluft zwischen armen und reichen Ländern; verstärkte Berücksichtigung von NGOs (Nicht-Regierungsorganisationen) für die internationale Kooperation.

- 7 Lernen ist ein komplexer Prozess, bei dem sich unterschiedliche Formen unterscheiden lassen. So differenziert die Delors-Empfehlung z. B. zwischen *learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*.
- 8 Vgl. u. a. Wulf, Ch. (Hg.): *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt/M. 1973; ders. (ed.): *Handbook on Peace Education*, Frankfurt/M., Oslo 1974. Calließ, J./Lob, R. E. (Hg.): *Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung*, 3 Bde, Düsseldorf 1987-1988. Wimmer, M./Wulf, Ch./Dieckmann, B. (Hg.): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*, Frankfurt/M. 1996; Dieckmann, B./Wulf, Ch./Wimmer, M. (eds.): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*, Münster, New York 1996.
- 9 UNESCO: *Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung, Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten*, Paris 1974; meistens zitiert als 74. Empfehlung zur internationalen Erziehung.



rechtsverletzungen zusätzlich an Bedeutung gewann.<sup>10</sup> Als Teil der Friedenserziehung bereits thematisiert, wurde der Schutz der Umwelt, die *Umwelterziehung* bzw. die *ökologische Erziehung* ein weiterer Schwerpunkt einer sich den globalen Problemen stellenden Erziehung und Bildung.<sup>11</sup> Die Probleme des Zusammenlebens von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft in Deutschland wurde unter dem Begriff des *interkulturellen Lernens* zum Thema.<sup>12</sup> Schon bald erfolgte eine Ausweitung des Begriffs auf die sich aus dem Zusammenwachsen Europas ergebenden Probleme.<sup>13</sup> Auch als Reaktion auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft spielten

---

10 Vgl. dazu auch Wimmer/Wulf/Dieckmann, Das zivilisierte Tier, a. a. O.; Dieckmann/Wulf/Wimmer, Violence, a. a. O.

11 Vgl. u. a. Beer, W./de Haan, G. (Hg.): Ökopaedagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim, Basel 1984; Kahlert, J.: Alltagstheorien in der Umweltpädagogik, Weinheim 1990; Kyburz-Graber, R. u. a.: Sozio-ökologische Umweltbildung, Hamburg 1997; Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (Hg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen, Neuwied 1998.

12 Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen ist mehr als Ausländerpädagogik. In: IZA 2, 1987, S. 64-71; Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1996; Kneer, G. u. a. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München 1997; Herzog, W.: Die Schule und die Pluralität der Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 229-245; Hamburger, F.: Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 167-178.

13 Featherstone, M. (ed.): Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity, London 1990; Schleicher, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt 1993; Bundeszentrale für Politische Bildung: Lernen für Europa. Bonn 1994; Wulf, Ch. (ed.): Education in Europe. An Intercultural Task, Münster, New York 1995; Wulf, Ch. (ed.): Education for the 21st Century. Commonalities and Differences, Münster, New York 1996; Münkler, H. (Hg.): Die Herausforderung durch das Fremde, Berlin 1998; Dibie, P./Wulf, Ch. (Hg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosozologie interkultureller Begegnungen, Frankfurt/M 1999; Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt/M., New York 1999; Warnier, J.-P.: La mondialisation de la culture, Paris 1999; Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.): Zwischen den Kulturen, Weinheim, München 1999; Eder, K.: Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie. Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse, Frankfurt/M. 2000; Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Opladen 2000; Deutscher Bundestag: Beschlussempfehlung und Bericht. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Drucksache 14/3319) 10.5.2000.

Fragen multikulturellen oder interkulturellen Lernens eine wichtige Rolle.<sup>14</sup> In die gleiche Richtung weisen neuere Bemühungen um die Förderung *globaler Erziehung und globalen Lernens*.<sup>15</sup>

Mit der Intensivierung der Globalisierungsprozesse in der Gegenwart ist es erforderlich, der Frage nachzugehen, welchen Einfluss diese Dynamik auf Erziehung hat. Mit einer Reihe unterschiedlicher *Theorien und Konzepte* werden jeweils Teilaspekte dieser Situation begriffen, thematisiert und bearbeitet (Kapitel 1). Für ein besseres Verständnis dieser sich ändernden Bedingungen der Weltgesellschaft ist es erforderlich, die *Grundlagen dieser Prozesse* zu verstehen und aus der Auseinandersetzung mit diesen neue *Aufgaben und Perspektiven* für den Bereich der Erziehung zu gewinnen (Kapitel 2). Schließlich wird an einer Reihe von *Fallstudien* aus allen Teilen der Welt gezeigt, wie regional unterschiedlich Bildungsprobleme sind, wie heterogen sie angegangen und bearbeitet werden (Kapitel 3). In vielen Fällen bestimmen die historisch entstandenen internationalen Strukturen die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung. Diese Fallstudien zeigen die Heterogenität und Beharrlichkeit von Erziehungs- und Bildungsstrukturen und ihre Bedeutung für die Gestaltung der kulturellen Vielfalt in diesen Prozessen tiefgreifenden historischen und kulturellen Wandels.

Der das *erste Kapitel* eröffnende Beitrag thematisiert die Relevanz einiger der genannten Ansätze für eine Erziehung zum Umgang mit den Zielen und Aufgaben *nachhaltiger bzw. zukunftsfähiger Entwicklung* (Nestvogel). Eine zukunftsfähige Entwicklung kann nur erreicht werden, wenn es gelingt, die nachwachsende Generation für die sich daraus ergebenden Ziele und Konsequenzen zu gewinnen. Angesichts der gegenwärtigen Globalisierungsdynamik besteht die Aufgabe darin, zu neuen Schwerpunktsetzungen im Prozess der Globalisierung vorzustoßen. Die Analyse der Auswirkungen der Globalisierung auf die nationalen Erziehungssysteme ist Thema

---

14 Wulf, Ch./Schöffthaler, T. (Hg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt, Saarbrücken, Fort Lauderdale 1985; Nestvogel, R. (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“, Frankfurt/M. 1991; Adick, C.: Die Universalisierung der modernen Schule, Paderborn 1992.

15 Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt/M. 2000; Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/M. 2000; Lenhart, V.: Bildung in der Weltgesellschaft. In: A. Scheunpflug/K. Hirsch (Hg.), Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/M. 2000, S. 47-64.

des folgenden Beitrags (Adick). Ausgangspunkt ist hier die These vom *globalen Charakter der Schule*, der globalen Ähnlichkeit der Beschulung und der internationalen Dimension von Schulentwicklung. Von hier aus werden die Möglichkeiten und Grenzen der Globalisierung für Bildungspolitik untersucht. Wegen des hierarchischen Charakters des modernen Weltsystems sind auch Bildungsentwicklung und Bildungsreform hierarchisch strukturiert. Die Angehörigen der nachwachsenden Generation sollen diese Strukturen durchschauen und zu kritischen Weltbürgern werden, die auf der lokalen und nationalen Ebene kompetent handeln können. Angesichts dieser Erwartungen ergibt sich die Frage nach der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit eines Grundcurriculums für *alle*. Erörtert werden außerdem die Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts und der Einbeziehung internationaler und interkultureller Aspekte in den Schulunterricht. Ziel ist die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen globalen und lokalen Gesichtspunkten. Dazu bedarf es genauer Untersuchungen der unterschiedlichen Werte, Zielsetzungen und Inhalte. Besonders wichtig ist dabei die Berücksichtigung der *kulturellen Differenz* (Krüger-Potratz). Diese muss zu einem bestimmenden Element in curricularen Reformen, in der Neuorganisation der Lehrerbildung, im Unterricht und in den Bereichen nichtformeller Bildung gemacht werden.

Welche Rolle spielt kulturelle Differenz beim *Lernen kultureller Identität* (Flehsig)? Um diese Frage zu beantworten, wird eine Reihe von Lernproblemen skizziert, deren Lösung zur Entwicklung kultureller Identität beiträgt. Im Rahmen öffentlicher Erziehung werden mehrere Anlässe für derartige Lernprozesse identifiziert. Ziel ist die Bildung der nachwachsenden Generation in einer multikulturellen Gesellschaft angesichts von Europäisierung und Globalisierung und unterschiedlicher Generationskulturen und Lebensstile. Aufgabe ist die Bearbeitung der Erfahrungen junger Menschen im Umgang mit heterogenen kulturellen Bezugsgruppen, die Akzeptanz fremder Kulturen und die *kulturelle Selbstreflexion*. Auch im folgenden Beitrag wird die Notwendigkeit der *Förderung kultureller Vielfalt* in den Prozessen der Globalisierung betont (Wulf). Dazu bedarf es einer Dynamisierung des Kulturbegriffs, in deren Rahmen die Mischung und Überlagerung kultureller Elemente und die *Hybridbildung* mehr Beachtung als bisher erfordern. Herausgearbeitet wird sodann die zentrale Rolle des *Anderen* für globales Lernen und globale Kommunikation. Doch darf diese nicht dazu führen, Kulturen als in sich abgeschlossene Systeme zu verstehen, bei denen der Andere das Außen bezeichnet. Denn im Verlauf der Globalisierung entstehen heute neue Formen der Durchmischung von

Eigenem und Fremden; es kommt zur *Hybridbildung*, in deren Rahmen der Andere außen und innen ist, in der das Fremde vertraut und das Vertraute fremd sein kann. Um in den Globalisierungsprozessen der kulturellen Vielfalt genügenden Spielraum zu geben, bedarf es einer historischen, kulturellen, transdisziplinären *anthropologischen Forschung*, die anstatt ein uniformes normatives Menschenbild zu fokussieren die *Vielfalt der Menschenbilder* untersucht.

Selbst wenn es der Anthropologie gelingt, das Interesse an der Vielfalt kultureller Erscheinungen zu entwickeln, so bedeutet dies noch nicht, dass Fremde in ihrem realen Leben in Europa auf Offenheit und Akzeptanz stoßen. Gegenwärtig lassen sich zwei Arten von Fremden unterscheiden: die Angehörigen anderer Länder der Europäischen Union, die immer mehr Rechte erhalten, und die Ausländer, die aus Ländern stammen, die nicht Teil der Europäischen Union sind. Im Zusammenhang mit diesen Unterschieden ist von einer *gespaltenen Migration* die Rede, im Rahmen derer die einen anerkannt, die anderen abgewertet und missachtet werden (Schröer/Sting). Diese Situation führt zu neuen Anforderungen an die interkulturelle Pädagogik, zu denen auch die *Klärung des Kulturbegriffs* und die Erforschung des *Zusammenhangs zwischen Kultur, Milieu und sozialer Klasse* gehören. Um ihren Aufgaben gerecht zu werden, bedarf interkulturelle Pädagogik einer *sozialpolitischen Reflexivität*. Auf die zentrale Bedeutung der Berücksichtigung sozialpolitischer und ökonomischer Bedingungen für die pädagogische Arbeit verweist auch der folgende Beitrag über *Straßenkinder* (Quarsell). In der südlichen Hälfte der Welt gehört ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen zu dieser Gruppe, deren Betreuung und Förderung große Anforderungen an die Zuständigen stellen. In der Lebensrealität dieser Kinder und Jugendlichen ist das Verhältnis von Arbeit, Spiel und Erziehung anders als bei Kindern, die in Familien groß werden. Diese Situation der Straßenkinder stellt Forschung und Pädagogik vor die Aufgabe, ein genaueres Wissen über das Leben dieser Kinder in den verschiedenen Regionen der Welt und über die Möglichkeiten ihrer Erziehung zu erarbeiten. Notwendig sind vor allem Erkenntnisse über die konstruktive Verbindung von Kinderarbeit, Erziehung und Spiel.

Im vorletzten Beitrag des ersten Kapitels wird ein Überblick über die *Zukunft globaler Partnerschaft* gegeben (Merkel). Die Möglichkeiten eines *globalen Dialogs in der Lerngesellschaft* werden erörtert. Dabei wird die Bedeutung von Wissen für die anstehenden Transformationen des Welt-systems sowie der nationalen, regionalen und lokalen Gesellschaften herausgearbeitet. Für diese Veränderungen sind multiple Intelligenzen erforder-

derlich, die über *unterschiedliche Formen des Wissens und der Wissens-erzeugung* in globaler Perspektive verfügen. Das Spektrum reicht von theoretischem, empirisch fundiertem und systematisierbarem Wissen zu praktischem Wissen und zu Formen der Weisheit, mit deren Hilfe die Erde als gastlicher Ort erhalten bzw. wieder hergestellt werden kann. In diesen Prozessen sind elektronische Medien als Laboratorien des Lernens und des demokratischen Verhaltens zu entwickeln und zu verwenden. Schließlich gilt es das *Gespräch zwischen den Kulturen* zu fördern, ohne das eine friedliche Gestaltung der Welt nicht möglich ist. Im letzten Beitrag dieses Kapitels werden die Zielsetzungen des *Weltforums der Erziehung* in Porto Alegre vom Oktober 2001 dargestellt, bei denen es um eine kritische Haltung gegenüber einer neoliberalen Globalisierung und deren Einfluss auf die Erziehung ging (Charlot). Erziehung darf nicht auf die Erfordernisse des Marktes reduziert werden. Vielmehr ist sie ein universelles Menschenrecht, das die demokratische und solidarische Entwicklung der Menschen und ihrer Gesellschaften verlangt.

Das *zweite Kapitel* enthält eine Reihe von sozial- und kulturwissenschaftlichen Beiträgen zu den *Grundlagen* von Erziehung und Bildung in einer durch die Globalisierung umgestalteten Welt. Eröffnet werden diese durch eine soziologische Untersuchung über die Notwendigkeit einer *Kultur der Zukunftsfähigkeit* (Hamm). Ausgangspunkt ist hier die Diagnose einer globalen Krise mit schnell *wachsender Umweltzerstörung und einer Rezession*, in der sich Nachfrageschwäche, Rohpreisverfall, Arbeitslosigkeit, Finanzspekulation, Verschuldung und Verarmung wechselseitig verstärken. Als einziger Ausweg erscheint eine *nachhaltige Entwicklung*, die es den heute lebenden Generationen erlaubt, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, ohne die Lebensmöglichkeiten künftiger Generationen zu zerstören. Entscheidend dafür ist die Erkenntnis, dass es sich bei der zukunftsfähigen Entwicklung um eine globale Aufgabe für die gesamte Menschheit handelt, bei deren Nichterfüllung die Überlebensfähigkeit der Menschheit gefährdet ist und die daher einen Ausgleich zwischen dem Ressourcenverbrauch der verschiedenen Regionen der Welt erforderlich macht, bei dem ökologische und ökonomische, soziale und kulturelle Elemente mit einander verschränkt werden müssen. Grundsätzlich ist dabei zu klären, ob und inwieweit Erziehung und Bildung zu einer *Kultur der Verschwendung* beitragen oder welche Möglichkeit sie haben, bei der Akzeptanz und der Gestaltung eines neuen Wohlstandsmodells mitzuwirken. Dabei gilt es die in unserer Kultur im Hinblick auf die Globalisierung gegebenen *Widersprü-*

che, wie zwischen Demokratie und Ökonomie, zwischen Privatisierung und angemessenen sozialen Leistungen, für alle zu thematisieren und im Rahmen von Erziehung und Bildung zu behandeln. Die Aktionspläne der Weltkonferenzen weisen dazu in die richtige Richtung: die Agenda 21 (Rio 1992), die Wiener Menschenrechtskonferenz (1993), die Weltbevölkerungskonferenz (Kairo 1994), die Verpflichtungen von Kopenhagen (1995), die Weltfrauenkonferenz (Peking 1995), die Erklärung von Istanbul (1996).

Ziel ist ein neues Wohlstandsmodell und eine zu seiner Realisierung erforderliche Kultur des Widerstands. Erziehung für eine zukunftsfähige Gesellschaft erfordert die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen, die in globalem Zusammenhang zu sehen und zu bearbeiten sind (Zirfas). Eine *globale Ethik* reflektiert die ethischen Probleme an den Schnittpunkten zwischen Globalität und Lokalität und die an diesen Stellen auftretenden Verstöße gegen die Menschenrechte. In ihrem Rahmen gibt es keine Außenseiter. Vielmehr sind die auftretenden Konflikte moralische Anliegen der ganzen Menschheit. Eine globale Ethik unterscheidet sich von einer universalistischen Ethik durch die Berücksichtigung der Differenzen, also durch eine Vermittlung von Partikularem mit Universellem, Allgemeinem mit Besonderem. Als Ethik der Globalisierung ist sie eine dialektische, prozesshafte und anwendungsorientierte Ethik. Globale Ethik ist ein regulatives Prinzip, das selbst keine absolute Vermittlung in Anspruch nimmt. Sie bezieht sich auf eine reziproke und symmetrische Theorie der *Anerkennung* und zielt auf *individuelle Selbstachtung* und *allgemeine Gerechtigkeit* als *regulative Prinzipien*. Sie stellt einen Bezugspunkt für eine Ethik des Lokalen dar. Doch ist sie ihrerseits auf die Anerkennung durch die konkreten, in lokalen Kulturen lebenden Menschen angewiesen. Diese benötigt jedoch ihrerseits die Anerkennung durch die Menschen lokaler Kulturen, um ihre Ansprüche zu realisieren. Globale Ethik erfordert eine auf Selbstachtung und Gerechtigkeit zielende Anerkennung.

Um eine Kultur der Zukunftsfähigkeit unter Zugrundelegung der Prinzipien globaler Ethik zu realisieren, bedarf es der Kooperation zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen und der *Entwicklung multikultureller Erziehung*. Unabhängig davon, ob von multikultureller, multinationaler, pluralistischer oder interkultureller Erziehung die Rede ist, unterscheiden sich die Ansätze in vielen Ländern danach, wie und in welchem Ausmaß in ihnen Immigrationsprozesse stattgefunden haben. In jedem Fall spielen die Unterschiede zwischen Sprache und ethnischer Zugehörigkeit, zwischen Lebensstil und kultureller Tradition eine wichtige Rolle. Um kul-

turelle Vielfalt in der Erziehung besser fördern zu können, ist die *Intensivierung ethnologischer und anthropologischer, auf den Bereich der Erziehung bezogener Grundlagenforschung* erforderlich (Cerroni-Long). Mehr denn je bedarf es im Rahmen der verschiedenen Globalisierungsprozesse eines *Dialogs zwischen den Kulturen* (Gordon). Unter Rückgriff auf Martin Bubers Überlegungen zum interpersonalen Dialog und unter Bezug auf Erfahrungen aus Begegnungen zwischen Israelis und Ägyptern wird die Bedeutung des wechselseitigen Verständnisses spiritueller Traditionen für den Dialog zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen herausgearbeitet. Interkultureller Dialog ist anspruchsvoller als bloße Kommunikation; in ihm liegen Möglichkeiten personaler Entwicklung und Identitätskonstruktion, die anders nicht wahrgenommen werden können. Im Miteinander-Sprechen und Einander-Hören gibt es eine Gleichzeitigkeit der Wahrnehmung des Anderen in seinen Gedanken und im Ausdruck seiner Stimme, die den Dialog unersetzlich macht.

Mit der weltweiten Zunahme von *Migrationsbewegungen* wird das Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Kulturen im gleichen gesellschaftlichen Kontext immer wichtiger. In diesen Prozessen spielt die *Identitätskonstruktion* in interkulturellen Lebenssituationen eine zentrale Rolle. Wie sich diese vollzieht, ergibt ein Vergleich der dafür wichtigen Faktoren zwischen Kindern und Erwachsenen aus binationalen und emigrierten Familien (Dorenlot). Untersucht werden Prozesse der Identitätskonstruktion von deutschen und französischen, im jeweils anderen Land lebenden Jugendlichen, sowie von Jugendlichen aus binationalen Familien. *Kohärenzerzeugung, Adaptation und strategische Ausrichtung der Konstruktion* sind drei zentrale Dynamiken der Identitätskonstruktion, die in unterschiedlichen interkulturellen Lebenssituationen bei den deutsch-französischen Jugendlichen verschieden ausgebildet werden. In diesem Prozess spielen differente Erfahrungen im Lebenslauf und Epochen- und Kohorteneffekte eine wichtige Rolle. Hinzu kommt die persönliche Mitformung der Identität durch Kultur und Sprache. So sind z. B. die auf deutsch vorgetragenen Äußerungen einer Versuchsperson über Deutsche und Franzosen anders als die auf französisch vorgetragenen Äußerungen der gleichen Person zum gleichen Sachverhalt. Im daran anschließenden Beitrag wird der Zusammenhang untersucht zwischen erstens der in der französischen Erziehungswissenschaft wichtigen *Institutionellen Analyse* mit ihrer Konzentration auf das *Hier und Jetzt* und der Erforschung des *Anderswo*, zweitens dem Horizont der Wörter im Kontext interkultureller Gruppen und der dabei wichtigen Hermeneutik sowie drittens der Emergenz und Performativität

des Handelns (Colin u. a.). In diesem Beitrag werden die *Grundlinien eines institutionellen interkulturellen gruppenbezogenen Handelns* entworfen, das mit Hilfe einer angewandten Hermeneutik die mit den Unterschieden zwischen den Sprachen gegebenen kulturspezifischen Wahrnehmungs- und Verstehensunterschiede zu begreifen und für interkulturelles Handeln fruchtbar zu machen sucht. In diesem Prozess bildet das Nicht-Verstehen des Verstehens eine zentrale Erfahrung.

Zu den wichtigsten Medien globaler Kommunikation und Erziehung gehört heute das *Internet*. Doch ist noch nicht hinreichend bekannt, welche Möglichkeiten es für die *Förderung kultureller Vielfalt* bietet. Dieser Frage stellen sich die beiden folgenden Beiträge. Um hier zu einer differenzierten Antwort zu gelangen, gilt es sich zunächst die zahlreichen unterschiedlich organisierten Teile des Internets zu vergegenwärtigen, unter denen das Email-System und die Websites lediglich die bekanntesten sind. Der amerikanische Ursprung des Internets präformiert es in Herkunftskultur, Sprache, Organisation und Ästhetik. Geographische, demographische und praktische Hindernisse erschweren den gleichberechtigten Zugang zu ihm. Die exemplarische Analyse einer Chat-Sequenz verdeutlicht die hohen intellektuellen, sprachlichen und motorischen Voraussetzungen einer gleichberechtigten *Kommunikation* in diesem Teil des Internets. Sie zeigt ferner, wie leicht bestehende Gruppen sich durch die Exklusion Fremder in ihrer abgeschlossenen Gruppenexistenz bestätigen können. Das Internet stellt eine eigene Kulturform dar, die *Alterität* eher assimiliert statt sie zu fördern. Die auf dem Internet beruhende transnationale *Transkulturalität*, in deren Rahmen virtuelle soziale Identitäten entwickelt werden, fördert die Entwicklung hybrider Kulturen. In die gleiche Richtung zielt das fünf Institutionen in vier Ländern vernetzende mehrsprachige Internetprojekt GERM<sup>16</sup>, in dem es um die weitere Erforschung der *Rolle kultureller Vielfalt in den Prozessen der Globalisierung* geht (Bernhard).

Das *dritte Kapitel* enthält einige Fallstudien zu den Wirkungen, Erfahrungen und Möglichkeiten der Globalisierung. Sie stammen aus Lateinamerika, Afrika, Asien und Europa oder sind wie das Welt-Kulturerbe-Projekt eher transnational und transkulturell. Viele dieser Darstellungen und Analysen beziehen sich auf Kontexte und Konstellationen, die das Ergebnis langfristiger historischer Entwicklungen des internationalen Systems sind. Andere sind in ihrer speziellen Ausprägung eher das Ergebnis der politischen,

---

16 Groupe d'Études et de Recherches sur les Mondialisations.



wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Prozesse des letzten Jahrzehnts. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Untersuchungen zur Verschränkung globaler Strukturen mit regionalen und lokalen Bedingungen darstellen und damit für das Verständnis und die Einschätzung der Wirklichkeit von Globalisierungsprozessen wichtiges Material enthalten. Dieses Material eignet sich zu einer *ideologiekritischen Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen*, die eben auch zur globalen Verbreitung von Gewalt, Krankheit, Armut, Unterentwicklung und zum Ausschluss aus dem Erziehungssystem beitragen. Ferner zeigen diese *Fallstudien*, die vor allem von Vertretern der jeweiligen Regionen erarbeitet worden sind, auch die Schwierigkeiten, die bei der Verbesserung der ökonomischen und sozialen, kulturellen und pädagogischen Situation bestehen, in der Unterentwicklung und Gewalt konstitutive Elemente sind. Fallstudien eignen sich besonders dazu, die durch das Ineinandergreifen unterschiedlicher Faktoren entstehende *Komplexität* der jeweiligen gesellschaftlichen Situation zu untersuchen, darzustellen und nachzuvollziehen. Aufgrund der jeweils spezifischen historischen und kulturellen Bedingungen haben die Globalisierungsprozesse unterschiedliche Auswirkungen auf regionale und lokale Konstellationen. Dabei wird deutlich: lediglich in Fallstudien kann die *Tiefenstruktur regionaler und lokaler Konstellationen* sichtbar gemacht werden. In der Ethnologie, der Geschichtswissenschaft und der Erziehungswissenschaft finden sich umfangreiche Fallstudien mit ausgearbeiteten Methoden und einem professionellen Wissen darüber, wie solche Untersuchungen anzulegen sind.<sup>17</sup>

Die ersten drei Fallstudien stammen aus *Lateinamerika* und akzentuieren unterschiedliche Aspekte von Erziehung, Jugend und Kindheit. In der ersten Untersuchung geht es um die Zukunft von Erziehung und Bildung in Lateinamerika und besonders in Brasilien (Goergen). Dabei wird deutlich:

---

17 Vgl. zur Frage von Fallstudien in der Erziehungswissenschaft u. a. Diederich, J./Wulf, Ch.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn 1979; Fischer, D. (Hg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik, Konstanz 1983; Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), 5, Schwerpunkt Pädagogisches Fallverstehen, zusammengestellt von R. Fatke; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000) 3, Schwerpunkt Standards qualitativer Forschung, zusammengestellt von H.-H. Krüger/Ch. Wulf; Kraimer, K. (Hg.): Die Fallkonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt/M. 2000; Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen 2001.

Die Frage nach den *Möglichkeiten von Zukunft* verweist auf die Geschichte, auf die historische Entwicklung des gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungssystems, auf die Möglichkeiten zur Teilnahme und Gestaltung der Globalisierung im Bereich von Kultur und Bildung. Im anschließenden Beitrag wird die Rolle der Jugendgewalt, der *sicarios* in Kolumbien, untersucht (Runge). Welche gesellschaftlichen, kulturellen und anthropologischen Bedingungen führen zu diesen Formen von *Jugendgewalt* und welche pädagogischen und sozialen Möglichkeiten gibt es, mit ihnen umzugehen? In der dritten Fallstudie steht die *Interkulturelle Zweisprachige Erziehung* (IZE) im Mittelpunkt, deren Förderung seit langem ein Schwerpunkt der deutschen Zusammenarbeit im Bildungsbereich in den Andenstaaten ist. Am Beispiel der Reformarbeit in Peru wird gezeigt, wie sehr Lehreraus- und -fortbildung auf die soziale und kulturelle Situation im Lande bezogen sein müssen, um einen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit zu leisten (Küper).

Die nächsten drei Fallstudien stammen aus *Afrika*. In der ersten ist die Bildungspolitik in Mosambik das Thema (Scheunpflug). In ihrem Zentrum steht die Frage, wie angesichts der extremen *Mangelsituation* und dem *Fehlen einer Zivilgesellschaft*, der Spannung zwischen *nation building* und *kultureller Identität*, den Konflikten zwischen sozialistischer Partei und demokratischem Reformprozess ein funktionierendes Bildungswesen aufgebaut werden kann. Mit diesen Schwierigkeiten sind auch andere Regionen Afrikas konfrontiert. Den ambivalenten Charakter internationaler, zur Förderung der Beteiligung an den Globalisierungsprozessen vergebener Bildungshilfe thematisiert der nächste Beitrag am Beispiel von Tansania (Brock-Utne). Danach bedeutet die Kooperation im Bildungsbereich zunehmende *Anglifizierung und Amerikanisierung*, wachsenden Einfluss supranationaler Ausbilder, Ausrichtung des Qualitätsbegriffs von Unterricht am Qualitätsbegriff der *World Bank* und die Orientierung von Erziehung und Bildung an einem Globalisierungskonzept, in dessen Zentrum der *Neoliberalismus und die Privatisierung* stehen. In der dritten Fallstudie werden die Notwendigkeit und die Möglichkeit *multikultureller Lehrerbildung* in Südafrika untersucht (Mnguni), wobei auch hier zahlreiche Globalisierungseinflüsse sichtbar werden.

In der nächsten, eher historischen, Fallstudie geht es um die Zusammenhänge von *Rassendiskriminierung und Gewalt*, von Eugenik und Pädagogik und ihre Auswirkungen auf die Neue Erziehung in Japan in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts (Fujikawa). Hier wird die Empfänglichkeit der Pädagogik für Rassismus und Nationalismus, für

Ideologie und Verführung verdeutlicht, die für viele andere, inhaltlich durchaus unterschiedliche Fälle steht. In dem anschließenden Beitrag wird gezeigt, wie mit Hilfe international begleiteter curricularer Reformen ein Beitrag zur *Überwindung der von Nationalismus und Rassismus, Fanatismus und Gewalt* zerrissenen Gesellschaften von Bosnien und Herzegowina geleistet wird (Lenhart). Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einflusses des Bildungssystems auf kulturelle und gesellschaftliche Reformen. Die den Band abschließende Fallstudie gilt dem *Weltkulturerbe* und der kulturellen und pädagogischen Auseinandersetzung damit (Albert). Diese Arbeit zielt darauf, einen Beitrag zur Erinnerung und Erhaltung der kulturellen Vielfalt in einer von Globalisierungsprozessen umstrukturierten Welt zu leisten.

# **I.**

## **Theorien und Konzepte**



**Renate Nestvogel**

## **Zum Verhältnis von „Interkulturellem Lernen“, „Globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“**

Vor einigen Monaten haben wir miterlebt, wie Globalisierungsgegner wegen der international sich verschärfenden Widersprüche – ca. 20% der Weltbevölkerung verfügen über 80% des Reichtums dieser Erde – handfest gegen IWF- und Weltbank-Strategen demonstriert haben. Die Demonstrationen standen sozusagen stellvertretend für die vielen Unruheherde in der Welt, die sich an der sozialen Frage der Armut und der ungleichen Verteilung entzündeten. Des Weiteren erleben wir tagtäglich, wie in dieses Land hineinwirkende und von diesem Land mit erzeugte weltumspannende Probleme mit Gewalt gegen Menschen fremder Herkunft und dunkler Hautfarbe ausagiert werden. Dabei wissen wir, dass die Gewalt nur die Spitze eines Eisbergs ist, dessen unsichtbarer Teil in der Mitte der Gesellschaft angesiedelt ist. Das heißt, dort, wo die meisten von uns arbeiten und recht gut leben, werden auch die einfachen rechten Gesellschaftsentwürfe und subtilen Vorformen (wie Kontaktvermeidung, Ausgrenzung, Diskriminierung, Abwertung, Verallgemeinerung) produziert, die nicht mit rechts-extremem Denken gleichzusetzen sind, aber dort hinführen können.

In diesem Zusammenhang steht die zentrale Frage dieses Beitrags: Wie und was kann interkulturelles Lernen zu einer gerechten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen? Die Antwort hängt weitgehend von dem ab, was unter interkulturellem Lernen verstanden wird. Da dies sehr Unterschiedliches sein kann, sollen zunächst die verschiedenen Strömungen in ihrer teilweise parallel zueinander verlaufenen Entwicklung skizziert werden. Dabei geht es auch um die Klärung der Beziehung zu anderen Begriffen wie der „Dritte Welt“- und Eine-Welt-Pädagogik, dem globalen Lernen, der Friedens- und Entwicklungspädagogik, der antirassistischen Bildungsarbeit, der politischen Bildung, dem sozialen Lernen sowie der Umweltbildung. Die Begriffsvielfalt verweist m. E. auf Chancen, aber

auch auf Probleme für die Bildungspraxis, die all diese Begriffe aufgreifen und ihre Inhalte verbreiten soll.

## **1. Konzepte interkulturellen Lernens**

Seit mehr als 15 Jahren gibt es verschiedene inhaltliche Strömungen, die, um im Bild zu bleiben, in ihrer Gesamtheit als Flusslandschaft Interkulturelles Lernen gesehen werden können. Drei dieser Strömungen werden im Folgenden skizziert.

### **1.1 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands**

Der Hauptstrom versteht bis heute interkulturelles Lernen als pädagogische Reaktion auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft Deutschlands: „Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (Hohmann 1989, zit. n. Glumpler 1998, S. 210). „Interkulturelle Bildung ist die pädagogische Antwort auf die zunehmende Vielfalt der Sprachen und Kulturen in der Gesellschaft“ (Reich 1993, zit. n. ebd., S. 212). „Das Konzept der interkulturellen Bildung (oder Erziehung) verdankt seine Existenz den Anstößen, die von den Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken in den Einwanderungsgebieten ausgegangen sind“ (Boos-Nünning 2000, S. 80). Es handelt sich hier um ein räumlich wie zeitlich begrenztes Konzept: räumlich begrenzt auf das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft in Deutschland (wobei evtl. noch die Frage auftaucht, wie interkulturelles Lernen in anderen Ländern gestaltet wird) und zeitlich begrenzt auf die letzten Jahrzehnte. Hervorgegangen ist dieser Hauptstrom aus der Ausländerpädagogik<sup>1</sup>, die

---

1 Das Augenmerk der Ausländerpädagogik richtete sich auf zugewanderte Kinder, aber auch auf Jugendliche und Erwachsene, die, auf der Grundlage einer Defizithese, dahingehend gefördert werden sollten, dass sie sich in diese Gesellschaft integrieren konnten, wobei Integration oft implizit mit Assimilation gleichgesetzt wurde. Die interkulturelle Pädagogik begann, auch die deutsche Mehrheit als Lernende einzubeziehen, die sich zunächst für fremde Kulturen, vor allem die Herkunftskulturen in den Anwerbeländern, interessieren sollten, was oft in sehr stereotypisierter Form ge-

ihrerseits in den 70er Jahren als pädagogische Reaktion auf die Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen aus den sog. Anwerbeländern entstanden ist (vgl. hierzu Auernheimer 1990, Glumpler 1998, Diehm/Radtke 1999).

Neben dem Erwerb von Wissen zu anderen (vor allem der Migranten-) Kulturen geht es vorrangig um soziales Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener kultureller Herkunft, um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz, die Herstellung von Gemeinsamkeiten, um die Reflexion und den Abbau von Vorurteilen, den Erwerb interkultureller sozialer Kompetenzen, den Respekt vor so genannten Fremden und die Wertschätzung fremder Kulturleistungen. Die ausländerpädagogische Komponente der interkulturellen Pädagogik besteht in einer fortgesetzten Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher, um ihre Chancen in dieser Gesellschaft zu verbessern.<sup>2</sup> An Universitäten ist die professionelle Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern, die sich aus Fach-, Lern-, Methoden-, Sozial-, Kommunikations- und Persönlichkeitskompetenzen zusammensetzt, die jeweils um interkulturelle Dimensionen zu ergänzen sind.

Die konzeptuelle Entwicklung dieser Strömung tendiert dabei von einer Pädagogik der Begegnung immer stärker hin zu einer Pädagogik des Umgangs mit Konflikten, zu einer antirassistischen oder politischen Pädagogik, die pädagogische und politische Forderungen und Aktivitäten, bezogen auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft, miteinander verbindet (vgl. hierzu Glumpler 1998, S.211 ff.). Dieses Verständnis bezieht seine Bedeutung also aus dem Potenzial und den Problemen, die das Zusammenleben, -lernen und -arbeiten von Einheimischen und Zugewanderten mit sich bringt und die über Aktivitäten in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, in der Schule ebenso wie außerschulisch, thematisiert, reflektiert und auf- bzw. abgebaut werden sollen.

Dieses hier skizzierte Verständnis von interkulturellem Lernen ist insofern begrenzt, als historische Dimensionen ebenso wie Nationen übergreifende Verflechtungen ausgegrenzt werden. Selbst ein Schüler- und Jugend-

---

schah. Erst mit der Hinwendung auch zur eigenen Kultur konnten die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster reflektiert werden, die der Betrachtung fremder Kulturen zugrunde liegen.

- 2 Die Defizitorientierung besteht dabei teilweise fort, nicht zuletzt, weil darüber die Notwendigkeit finanzieller Unterstützung von Maßnahmen begründet wird; sie wird aber um eine Ressourcenorientierung ergänzt, d.h. die im Rahmen einer bi- oder mehrkulturellen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Kenntnisse anderer Kulturen, Multiperspektivität etc. treten stärker ins Blickfeld.



austausch, der zweifellos als Bestandteil von interkulturellem Lernen betrachtet wird, lässt sich nicht systematisch aus der Multikulturalität Deutschlands ableiten. Denn dieser nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Austausch hatte nichts mit Deutschland als Einwanderungsland zu tun, sondern mit einer „Bildung zur Völkerverständigung“, damit, dass Deutschland sich von dem Stigma, ein Land von Nationalsozialisten und Faschisten zu sein, befreien wollte und seine Kinder in Staaten wie die USA, Frankreich etc. schickte, um zu zeigen, wir bringen ganz normale und sogar nette Menschen hervor. Ebenso sollten Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern eine aufnahme- und ausländerfreundliche deutsche Gesellschaft erleben.

## **1.2 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf ein zusammenwachsendes Europa**

Eine erweiterte Definition von interkulturellem Lernen als ein „Lernen für Europa“, führt zwar über die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands hinaus, ist aber ebenfalls um wichtige Dimensionen verkürzt. Die Empfehlung des Kultusministeriums vom 16. 1. 1991 zum Thema Europa im Unterricht weist z. B. nur in zwei Absätzen darauf hin, dass „Europa ... in vielfältigen Beziehungen zu den anderen Teilen der Welt“ steht. Im Zentrum steht der fragwürdige Appell, die Hilfserwartungen der Dritten Welt zu berücksichtigen und der Europa auferlegten Verantwortung „für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich – vor allem mit den Entwicklungsländern“ nachzukommen. Fragwürdig ist dieser Appell insofern, als er die realen, ungleichen ökonomischen Austausch- und politischen Machtverhältnisse ausblendet. Der übrige Text liest sich eher wie eine Gebrauchsanleitung für die Binnenorganisation der „Festung Europa“. In dem von der Bundeszentrale für Politische Bildung herausgegebenen Reader *Lernen für Europa* (1994) wird die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten des kulturellen wie sprachlich vielfältigen Europas als Aufgabe postuliert und in fünf Themenbereichen entfaltet: I. Kulturraum Europa, II. Mehrsprachigkeit, III. Interkulturelles Lernen, IV. Schüleraustausch, V. Europaschulen. Die Tatsache, dass Europa ohne seine vielfältigen Bezüge zur restlichen Welt gar nicht gedacht werden kann, bleibt weitgehend unterbelichtet.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch Boos-Nünning 2000.

### 1.3 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf das „Weltsystem“

Die dritte Strömung interkulturellen Lernens entstand aus der seit den 70er Jahren dokumentierten „Dritte-Welt“- (und später Eine-Welt-)Pädagogik sowie der entwicklungspolitischen Bildung, die Europa schon damals kritisch in weltsystemische und historische Zusammenhänge eingeordnet und die koloniale „Ausbreitung Europas auf die übrige Welt“ (Mergner, Gerwin 1982, 1983; Nestvogel 1991, Einleitung) analysiert hat. Schon in den 70er Jahren wurden, im Rahmen von Dependenz- und Imperialismustheorien, gesellschaftliche (Fehl-) Entwicklungen im Kontext weltgesellschaftlicher und historisch-kolonialer Strukturen behandelt. Später kamen eher theoretische Differenzierungen als Reaktion auf eine differenziertere Wahrnehmung der „Dritten Welt“ hinzu, und Fehlentwicklungen in Industrieländern rückten mehr ins Blickfeld der Forschung.

Der Runderlass des Kultusministers vom 20. 1. 1987 zu *Dritte Welt im Unterricht* (im Rahmen des Unterrichts Politische Bildung) enthält u. a. so (selbst-) kritische Aussagen wie die folgenden:

„Um die verhängnisvolle Entwicklung abzufangen und Bahnen für eine selbstbestimmte und friedvolle Entwicklung der Länder der Dritten Welt zu eröffnen, bedarf es aber erheblicher Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft der Industrie- und Entwicklungsländer“ (S. 24 f.).

„Parallel zur wirtschaftlichen Macht empfinden viele Menschen in den Industrieländern unbegründet eine kulturelle Überlegenheit“ (S. 23).

„Zur Entstehung der heutigen Strukturen in der Dritten Welt hat die koloniale Vergangenheit erheblich beigetragen“ (S. 23).

„Die historisch entstandene internationale Arbeitsteilung zwischen Industrieländern und Dritter Welt wirkt einseitig zu Lasten der Entwicklungsländer“ (S. 24).

„Kredite dienen oft überwiegend den Exportinteressen der Geberländer oder den Ertragsinteressen Geld gebender Institute, vielfach auch den Rentabilitätsinteressen der begüterten Kreditnehmer der Entwicklungsländer, aber nicht den Entwicklungsinteressen der armen Schichten dieser Länder“ (S. 24).

„Mitleid kann den Sinn für die Probleme schärfen, es kann aber auch zu einem Ersatzgefühl werden, das wissenschaftliche und politische Gesichtspunkte einer Beschäftigung mit dem Nord-Süd-Konflikt verdrängt“ (S. 25).

Aus dieser dritten Strömung interkulturellen Lernens ist eine Definition hervorgegangen, die interkulturelles Lernen versteht als „Lernen von ‚fremden‘ Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der ‚eigenen‘ Kultur und Gesellschaft (kulturelle Selbstreflexion). Diese Auseinandersetzung reicht vom Makrosystem historisch gewachsener weltsystemischer Verflechtungen (incl. der darin wirksamen Herrschafts-

und Interessensstrukturen) bis in den Mikrobereich der psychischen Strukturen des Subjekts (incl. der eigenen Person). Interkulturelles Lernen umfasst damit kognitive, affektive und konative (handlungsorientierte) Dimensionen und erfordert die Fähigkeit zu vernetzter Wahrnehmung und einer Reflexions- und Handlungskompetenz in komplexen Zusammenhängen“ (Nestvogel 1987; 1992 etc.).

Makrosystemische Bezüge dieser Definition entsprechen dem Dritte-Welt/Eine-Welt-Lernen, dem entwicklungspolitischen, globalen Lernen etc., und mikrosystemische Bezüge dem sozialen Lernen, dem Antirassismus-Lernen und dem Lernen gegen Vorurteile. Ebenso ergeben sich Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zur Menschenrechts-, Demokratie- und Friedenserziehung.

Diese Definition richtet sich gegen Definitionen sowohl der Ausländerpädagogik, die einen Lernbedarf vor allem auf Seiten der MigrantInnen sah, als auch einer interkulturellen Pädagogik, soweit sie nur fordert, dass Deutsche sich Wissen über die jeweils fremde Kultur anzueignen haben, aber eine kulturelle Selbstreflexion oder Selbstwahrnehmung ausklammern. Ohne die Erkenntnis, dass Wissen über fremde Kulturen immer durch die eigene „kulturelle Brille“ gedeutet wird, kann Wissen leicht Stereotype und Vorurteile fördern und festigen, vor allem, wenn dieses Wissen die Perspektive der Anderen nicht einbezieht, also den Blick der Anderen auf ihre eigenen Lebensbedingungen und ebenso auf die Dominanzkultur. Abgesehen davon reicht Wissensvermittlung oft nicht aus. Viele Schwierigkeiten in inter- wie im Übrigen auch in intrakulturellen Interaktionen lassen sich nicht allein durch Wissensmangel erklären, sondern haben etwas mit Bedürfnissen, Wünschen, Interessen zu tun. Daher sind auch psychische Faktoren zu berücksichtigen, die allerdings nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind, unter denen sie sich entwickeln. Es geht also um Pendelbewegungen nicht nur zwischen sog. Fremdem und Eigenem, sondern auch zwischen gesellschaftlich-institutionellen Ebenen und der personal-interaktionellen Ebene (d. h. Personen und Gruppen, die in ihren Interaktionen die Geschichte internationaler Verflechtungen und Machtverhältnisse tradieren).

Zur Verdeutlichung, dass die o. g. Definition kein akademisches, am Schreibtisch ausgedachtes Produkt ist, sondern in engem Kontakt mit der heutigen bundesdeutschen Realität und Bildungspraxis steht, kann eine Karikatur herangezogen werden, auf der Reagan auf einer Stehparty Kohl fragt: „Und Ihre Neger kommen alle aus der Türkei?“ Die Symbolik dieser Karikatur trifft einen wesentlichen Kern dessen, was interkulturelles Ler-

nen zu berücksichtigen hat: die historische Kontinuität von Aus- und Einwanderung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Die in der Karikatur aufgeworfene Frage verweist von heutigen MigrantInnen direkt in die deutsche wie auch europäische koloniale und weltumspannende Vergangenheit, die sich bis heute in den Alltagserfahrungen afrikanischer Flüchtlinge und Studierender in Europa niederschlägt.<sup>4</sup> Da die Karikatur Vergangenheit und Gegenwart verknüpft, stellt sie sehr deutlich Herrschaftsverhältnisse in ihrer historischen Kontinuität sowie in ihrem Wandel dar. Im Kolonialismus sind auch die Anfänge der Globalisierung enthalten, und verschiedene Beiträge aus den letzten Jahren arbeiten explizit die Bezüge zwischen früher und heute sowie den dabei erfolgten qualitativen Wandel heraus.<sup>5</sup> Zugespitzt lässt sich eine Kontinuität von kolonisieren über entwickeln bis hin zu globalisieren erkennen.

Meines Erachtens ist eine Definition von interkulturellem Lernen, die die Globalisierung und ihre historischen Entwicklungen ausklammert, verkürzt und unwissenschaftlich. Denn sie kann noch nicht einmal das, worauf sie sich inzwischen explizit bezieht – auf die Zuwanderung nicht nur aus den ehemaligen Anwerbeländern, sondern auch von AussiedlerInnen und Flüchtlingen nach Deutschland –, hinsichtlich seiner Ursachen sowie der Auswirkungen auf ein multikulturelles Zusammen- oder Nebeneinanderleben hinreichend erklären und somit auch keine angemessenen pädagogischen Handlungsorientierungen geben.

Im Übrigen kommt das hier skizzierte Verständnis auch in der „Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 zum Ausdruck. Hierin heißt es unter I. Ausgangslage: „Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselpunkte erscheinen nur noch im Bewusstsein einer Welt tragfähig.“ In diesen und weiteren Aussagen wird deutlich, dass interkulturelles Lernen ohne ein globales Denken und auch Handeln kein ausreichendes wissenschaftliches und gesellschaftliches Fundament hat.

Im Beschluss der KMK vom 20. 3. 1998 zu „Eine Welt-Dritte Welt“ in Unterricht und Schule“ wird dieses Verständnis weiter expliziert, wobei allerdings das bereits bestehende multikulturelle Potenzial Deutschlands oder auch Europas eher ausgeklammert und der Blick auf Grenzen über-

---

4 Dies hat kürzlich ein Forschungsprojekt zum Thema „Afrikanerinnen in Deutschland – Lebenslagen, Erwartungen und Erfahrungen“ (mit dreißig Interviews) ergeben.

5 Vgl. hierzu z. B. Goldsmith 1996 oder Klingebiel/Randeria 1998.

schreitende Austauschprozesse gerichtet wird. Die weitgehende Ausklammerung dieses multikulturellen Potenzials ist wiederum eine Schwäche der neueren Konzepte zu globalem Lernen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie zu lokalen Agenda-Prozessen. Denn, wie Jürgen Zimmer schreibt, „Interkulturelle Erziehung ist die Erziehung zur internationalen Verständigung vor der eigenen Haustür. Die Konfliktlinien verlaufen hier, vor Ort“ (zit. n. Glumpler 1997, S. 211).

## 2. Globales Lernen – der Schlüssel zu neuen Erkenntnissen?

Globales Lernen als gesellschaftlicher Bildungsauftrag, so wie er in der Abschlusserklärung des Venro-Kongresses (9/2000) formuliert worden ist, ist auf jeden Fall zu begrüßen. Inhaltlich konvergiert der Begriff allerdings mehr mit anderen Begriffen als oft zugestanden wird.

Um globales Lernen attraktiv zu machen, hat man ihm viele positive Merkmale zugeschrieben und versucht, diese Merkmale als völlig neu und dem Begriff des globalen Lernens als scheinbar inhärent zu unterstellen. So hat das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ zwar vier sinnvolle Leitideen des Globalen Lernens formuliert: „1. Bildungshorizont erweitern, 2. Identität reflektieren – Kommunikation verbessern, 3. Lebensstil überdenken, 4. Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten“ (vgl. Gugel/Jäger 1998, S. 72 f.). Aber eine dualistische Gegenüberstellung von traditionellem Lernen und globalem Lernen (ebd.), die dem globalen Lernen den Schatz reformorientierter pädagogischer Erkenntnisse aus zum Teil mehreren Jahrhunderten unterschiebt, ist fragwürdig und auch kontraproduktiv.<sup>6</sup>

Im Übrigen sind die Chancen zu einer Verbreitung des Begriffs globales Lernen möglicherweise deshalb gegeben, weil Globalisierung in aller Munde ist und große wirtschaftliche Profite insbesondere für die westlichen Industrieländer verspricht. So liegt es nahe, dem globalen Lernen die Aufgabe der Legitimierung der Globalisierung zuzuweisen. Auch eine Definition wie „Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, sich in

---

6 Auch das Postulat, globales Lernen solle auch eine Friedenspädagogik sein (Bühler 1995, S. 2), ist in ähnlicher Weise schon von Essinger (1984) für die Interkulturelle Pädagogik bemüht worden – abgesehen davon, dass es wohl kaum eine neuere Pädagogik gibt, die nicht für den Frieden wäre. Es bleibt immer die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, zu überprüfen, ob Begriffe für undemokratische Herrschaftszwecke instrumentalisiert werden.

der Weltgesellschaft zu bewegen“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S.16), kann ganz unkritisch und profitorientiert ausgelegt werden.<sup>7</sup>

Bei jedem Begriff bleibt die mühselige, aber auch erkenntnisreiche Kleinarbeit, seine gesellschaftliche Relevanz und Aussagekraft differenziert zu begründen, seine inhaltliche Reichweite und seine Grenzen normativ festzulegen und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten, die auch einen Missbrauch nicht ausschließen, aufzudecken. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, ob die Konfrontation mit immer neuen Begriffen, die in der Bildungsarbeit umgesetzt werden sollen – oft bevor eingeführte Begriffe in ihrer ganzen inhaltlichen Tragweite incl. neueren Entwicklungen verarbeitet werden konnten –, nicht die Gefahr birgt, zur Verbreitung von Halbwissen beizutragen.<sup>8</sup> Umso wichtiger erscheint es mir, inhaltliche Kontinuitäten aufzuzeigen und falsche Brüche zu vermeiden.<sup>9</sup>

### 3. Problematik und Potenzial des Kulturbegriffs

Anlass zu Kritik und Ablehnung des Begriffs des interkulturellen Lernens ist manchmal die Dimension des Kulturellen. Da es etwa 150 verschiedene Kulturbegriffe geben soll, ist die Möglichkeit, eine sehr enge, einseitige Definition von Kultur auszuwählen, sehr groß. Ebenso gibt es aber Kulturbegriffe, die dynamisch und an Lebens-/Alltagswelten von Menschen gebunden sind, eine inter- wie intrakulturelle Vielfalt sowie Überschneidungen zwischen Kulturen mitreflektieren und gesellschaftliche Probleme, sozialstrukturelle Gefälle wie auch Machtverhältnisse in ihren Wechselwir-

---

7 Analog wurde der entwicklungspolitischen oder internationalen Erziehung und Bildung in den 60er Jahren die Aufgabe der Legitimation der Entwicklungshilfe-Politik zugeschrieben und der Ausländerpädagogik sowie ihrer Nachfolgerin, der Interkulturellen Pädagogik, gesellschaftliche Probleme der Zuwanderung mit pädagogischen Mitteln zu lösen.

8 Man könnte in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Herrschaftscharakter von Wissenschaft stellen, der sich auch darin zeigt, dass Wissenschaftler mit neuen Begriffen immer wieder einen Wissensvorsprung suggerieren und damit ihre Position legitimieren. Oder sitzen auch Wissenschaftler einer Marktlogik auf, derzufolge, wer Profite machen will, ein neues Produkt oder zumindest ein neues Etikett auf den Markt werfen muss, das den Käufern suggeriert, dahinter verbergen sich auch gänzlich neue Inhalte, was ja oft nicht stimmt ...

9 Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf die inzwischen sehr differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff des globalen Lernens und seinen gesellschaftstheoretischen Prämissen eingegangen werden; vgl. hierzu die Beiträge in Overwien 2000 sowie in Scheunpflug/Hirsch 2000.

kungen mit kulturellen Entwicklungen nicht ausklammern. Auch Beziehungen, auf die das „inter“ hinweist, sind im Begriff des globalen Lernens nicht enthalten. Das „inter“ verbindet Nationen, Institutionen und Menschen, wobei auch die „vielschichtigen Interessen und Perspektiven der unterschiedlich Beteiligten“ offenzulegen und zu bearbeiten [sind]; die ‚Mehrheitsperspektive‘ allein darf nicht erkenntnis- und handlungsleitend sein“ (Attia, zit. n. Rinke 1999, S.105). Des Weiteren ist dieses „inter“ geeignet, die lokale Ebene zu erfassen, auf der die globalen Strukturen menschlich und persönlich erfahren und verarbeitet werden. Gerade die Pädagogik, die mit konkreten Menschen in konkreten Begegnungs-, Konflikt- und allgemein Lernsituationen zu tun hat, darf diese Beziehungs- und Kommunikationsebene nicht vernachlässigen, insbesondere dann nicht, wenn sie weltsystemische Verflechtungen nahe bringen will, deren Abstraktheit und unangenehme Inhalte (wie Armut, die Infragestellung eigener Privilegien und Lebensmuster, die oft Schuldgefühle und Abwehr erzeugen) schon in den 70er Jahren als didaktisches, aber auch psychisches Problem analysiert wurden.

Selbst die berechtigte Kritik von Radtke (1995), die Sozialwissenschaften incl. Erziehungswissenschaft trügen zu einer Ethnisierung und Kulturalisierung bei, ist m. E. kein Argument, um den Kulturbegriff zu den Akten zu legen. Denn damit wird er Alltagsdiskursen und Medien überlassen, die auch ohne die Wissenschaft ihren eigenen Kulturalismus entwickeln. Die Aufmerksamkeit, die Huntington mit seinem *Kampf der Kulturen* (im Weltmaßstab) erhalten hat, oder neuerdings die „deutsche Leitkultur“-Debatte zeigen, wie wichtig es ist, den Kulturbegriff zu dekonstruieren. Der Kosovo-Krieg hat gezeigt und zeigt bis heute auf albanischer wie serbischer Seite, wie stark kulturalistische Vorstellungen im Alltagsdenken verankert sind, mit Rassismus einhergehen und Kriegsbereitschaft schüren können. Im Kleinen wird ein Kampf der Kulturen in vielen deutschen Klassenzimmern, Jugendhäusern, im Umgang mit Flüchtlingen, auf der Straße und an Stammtischen ausgefochten. Dabei wird unterstellt, die Konflikte ergäben sich aus dem Zusammenprall verschiedener Kulturen und nicht vorrangig aus ökonomischen, politischen und sozialstrukturellen Dominanzgefällen auf lokaler, nationaler und globaler Ebene, aus „soziale[n] Verteilungskonflikte[n]“, die im Gewande von ethnischen oder religiösen Konflikten auftreten“ (Nuscheler 2000, S. 5). Diese Tatbestände sind in der Praxis zu vermitteln; sie sprechen eher dafür, sich kritisch mit verschiedenen, oft wenig durchdachten Kulturkonzepten auseinander zu setzen. Zum Beispiel können Subkulturen, Armutskulturen und Dominanzkulturen sowie ihr Ver-

hältnis zueinander nicht geklärt werden ohne eine Analyse der Beziehungen zwischen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen im Weltmaßstab.

Zusammenfassend: Letztlich liegt der Schlüssel zu neuen Lernstrategien, Problemlösungsansätzen und Erkenntnissen nicht in neuen Begriffen. Die Hauptsache ist, dass die interdisziplinären und vernetzten Aufgaben vermittelt werden, die gesellschaftliche Entwicklungen an uns herantragen, und dass einzelne Schwerpunkte nicht aus ihrem (welt-)gesellschaftlichen Kontext herausgelöst werden. Ein allzu schneller Etikettenwechsel erscheint mir kontraproduktiv für die Bewältigung der Aufgabe, gesellschaftliche Prozesse transparent und verstehbar zu machen. Da es diesen Etikettenwechsel nun einmal gibt, sollten zumindest die Bezüge zwischen den Begriffen hergestellt werden, z. B. um einen Verständigungsfluss zwischen Theorie und Praxis zu erleichtern. Ebenso ist es wichtig, in der Wissenschaft selbst inhaltlich unsystematische, verkürzte Begriffsbestimmungen zu vermeiden, weil sie nicht geeignet sind, gesellschaftliche Entwicklungen in Makro- und Mikrobereichen zu klären.

Lediglich mit dem Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Deutscher Bundestag 2000) scheint mir eine Lerndimension gegeben zu sein, die in bisherigen Begriffen zumindest nicht explizit anklingt: die ausdrückliche Zukunfts- oder auch die ökologische Dimension, die im Sozialen und Ökonomischen nicht zwangsläufig mit enthalten ist.

#### **4. Zur Relevanz der dargelegten Konzepte für eine nachhaltige Entwicklung**

Wenn die interkulturelle Pädagogik in ihrer ersten Variante sich – wie normativ bereits in den 80er Jahren formuliert – für die „Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen“ (Hohmann 1986, S.6) einsetzen soll, wenn sie eine Friedenserziehung sein soll mit Lernzielen wie „die Erziehung zum Abbau von Vorurteilen, zur Empathie, Solidarität, zur Konfliktfähigkeit und gegen das Nationaldenken“ (Essinger/Graf 1984, S.24 ff.), und wenn sie in diesem Land, effektiv in die Praxis umgesetzt, zu sozialem Lernen, einem sozialen Frieden beitragen kann, dann ist sie für eine nachhaltige Entwicklung von Bedeutung. Eine Gesellschaft, die im Inneren ihre Konflikte demokratisch



und konstruktiv regeln kann, schafft sich auch keine Feinde und Feindbilder nach außen, so dass sie sich auch in internationalen Zusammenhängen als eine demokratisch glaubwürdige, integrationsfähige und –bereite Gesellschaft präsentieren kann.

Eine interkulturelle Pädagogik im Sinne eines Lernens für Europa kann ebenso zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wenn Menschen europäischer Länder nicht nur ihre innereuropäischen Gemeinsamkeiten entdecken, sondern auch ihre innereuropäischen Divergenzen, d.h. die über viele Jahrhunderte in verschiedenen Konstellationen geführten Kriege und produzierten Feindbilder nicht einfach verdrängen (sie tauchen dann bei Konflikten, z.B. in interkulturellen Jugendbegegnungen, unaufgearbeitet wieder auf). Darüber hinaus wäre kritisch die nach außen gerichtete europäische Kolonial- und Eroberungsgeschichte aufzuarbeiten und zu erkennen, wie viele Spuren außereuropäische Völker in Europa hinterlassen haben, die konstitutiver Bestandteil dessen sind, was heute europäische Kultur genannt wird.

Die dargelegten Ziele und Inhalte einer interkulturellen Pädagogik können noch effektiver zu einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne sozialer Gerechtigkeit beitragen, wenn sie in weltsystemische und auch historische Zusammenhänge eingeordnet werden, d.h. Aspekte eines Eine-Welt- oder Globalen Lernens mit einbeziehen.

Zusammenfassend trägt interkulturelles Lernen vor allem zu sozialer Gerechtigkeit bei und hat in ihrer dritten Strömung auch über ökonomische und ökologische Zusammenhänge im Weltsystem aufzuklären und Handlungsorientierungen zu vermitteln. Wo keine soziale Gerechtigkeit herrscht, wird auch keine ökologisch und ökonomisch nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung stattfinden können. Dieses Dilemma zeigt sich in jedem Verteilungskrieg, von zwischenstaatlichen Kriegen bis hin zu innerstaatlichen „low intensity conflicts“, die viele Staaten dieser Erde zu so genannten „nicht regierbaren chaotischen Einheiten“ werden lassen. Eine ökologische und ökonomische Tragfähigkeit wird dabei zugunsten von Partikularinteressen untergraben und zerstört. Solange gute Argumente an Mauern von Herrschaft abprallen, die nachhaltige Entwicklungsziele mit Hilfe von Sozialabbau, ökologischem Raubbau und ökonomischem Profitstreben im Interesse einer privilegierten Minderheit der Weltbevölkerung abwehren, agiert Bildung allerdings gegen einen heimlichen Lehrplan und kann zu einer Alibi- oder Sisypchos-Anstrengung verkommen.

## Literatur

- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.
- Boos-Nünning, U.: Interkulturelle Kompetenz – Europakompetenz. In: Essener Unikate 14: Europäische Gesellschaft. Essen 2000, S. 80-89.
- Bühler, H.: Globales Lernen – ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 3/1995, S. 2-6.
- Bundeszentrale für Politische Bildung: Lernen für Europa. Bonn 1994.
- Deutscher Bundestag: Beschlussempfehlung und Bericht. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Drucksache 14/3319) 10. 5. 2000.
- Diehm, I./Radtke, F. O.: Erziehung und Migration. Stuttgart u. a. 1999.
- Essinger, H./Graf, J.: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Essinger, H./Ucar, A. (Hg.), Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984.
- Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.), Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim, München 1998 (1995), S. 199-226.
- Goldsmith, E.: Das Gesetz der Multis. Neue Kolonialreiche. In: Le Monde diplomatique 4, 1996.
- Gugel, G./Jäger, U.: Globales Lernen – Leitideen, Inhalte und Anfragen an eine Konzeption. In: Landesinstitut 1998, S. 68-80.
- Klingebiel, R./Randeria, S. (Hg.): Globalisierung aus Frauensicht. Bonn 1998.
- Hohmann, M.: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung? (Manuskript) 1986.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt: Leben und Lernen in der Einen Welt. Soest 1998.
- Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen ist mehr als Ausländerpädagogik. In: IZA 2, 1987, S. 64-71.
- Dies. (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“. IKO, Frankfurt/M. 1991.
- Dies.: Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren. In: Essener Universitätsberichte 1, 1992, S. 4-12.
- Dies.: Konfliktregelungen in der Flüchtlingsarbeit. Übungen zum interkulturellen Lernen. IKO, Frankfurt/M. 1996.
- Dies.: Sozialisation im Weltssystem. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 4/1999, S. 388-404.
- Nuscheler, F.: Willy Brandts Visionen als Wegweiser. Manuskript zur internationalen Konferenz „Gerechte Entwicklung wagen“. Stiftung Entwicklung und Frieden, Bonn 2000.
- Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. IKO, Frankfurt/M. 2000.
- Radtke, F.-O.: Fremde und Allzufremde – Prozesse der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Gesprächskreis Arbeit und Soziales der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1995.

- Rinke, K.: Politische Bildung. In: Reich, H. H. u. a. (Hg.), Fachdidaktik interkulturell. Opladen 2000.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. IKO, Frankfurt/M. 2000.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.: Konzeptionen Globalen Lernens. In: Globales Lernen, Brot für die Welt: Stuttgart 2000.
- Venro: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Bonn, September 2000.

**Christel Adick**

## **The Impact of Globalisation on National Education Systems<sup>1</sup>**

It may be assumed that processes of globalisation will increase rather than decrease in the 21<sup>st</sup> century, due to world market pressures, neo-liberal policies and increased international communication, cooperation and competition. If this is true, national and international educational policies as well as educational scientists will have to take up the challenges of globalisation. In the following article I will discuss some of the major implications of globalisation for any national education system. For the sake of clarity and in view of the limited space, I will present my arguments in the form of three theses, which I will try to explain in each chapter.<sup>2</sup>

The first part of my paper will deal with the meaning of globalisation in respect to national education systems. The second part is an interpretation of globalisation, i. e. an evaluation of what it offers and what it prevents. In the third part of my paper, the challenges of global trends for national education systems and the possible reactions to them will be demonstrated by discussing some examples from contemporary educational debates.

- 
- 1 The following article is an extended version of an unpublished paper presented as a member of the Panel *The School in the 21<sup>st</sup> Century* at the World Congress of Comparative Education Societies (WCCES) in July 1998 at Cape Town/South Africa. For comments on my ideas I have to thank Neville Alexander from the University of Cape Town.
  - 2 My arguments are based on so much relevant literature that it is practically impossible to include a fully fledged bibliography here. I therefore give only some basic hints; for further arguments and literature, the reader is referred to some of my works cited in the bibliography of this article, of which for the sake of a possibly international readership I name preferably those published in English.

## 1. The meaning of globalisation in respect to national education systems

**Thesis:** Many of the main issues currently discussed in national and international educational policies refer to what has come to be termed “globalisation”. Therefore, before discussing any consequences of globalisation on education systems we have to make clear, what this term actually means in educational discourse.<sup>3</sup>

### Schooling has become universal

Even though the first invention of schooling dates back about 5000 years, schooling has only recently become more or less universal to all mankind. For thousands of years, literacy remained the privilege of certain groups in certain societies. Even in Europe at the beginning of the Industrial Revolution large parts of the population were still illiterate. Today, however, nearly all children worldwide spend at least some years of their lives in schools. Furthermore, although according to UNICEF (1999, p. 11) some 130 million children worldwide still do not yet have access to regular schooling, the phenomenon as such is by now practically universal.

Thus, schooling seems to be self-evident and “normal” to all of us today. But this was not the case, either in Europe or elsewhere, if we look back only some 200 years. Yet today, we do not know of any case in which a national policy of compulsory education has been denounced (except, e.g. in extreme cases of civil war, when schools are closed down). On the contrary: The world conference *Education for All* in Jomtien in 1990 and the follow-up conference in Dakar in 2000 made it quite clear that today education has come to be considered as a universal human right. So, when speaking of the “globalisation” of education, what we mean is: Schooling has become a universally accepted phenomenon and this will remain so in the 21<sup>st</sup> century.

---

3 For an earlier version of the following three remarks on globalisation and education see Adick 1995a, pp. 157 ff.

## **The global similarity of schooling**

If we ask which kind of schooling has become universal, we note a second meaning of “globalisation”: Because of similar structures and societal functions national school systems have become more and more internationally compatible. In short: The model of schooling is an international one.

Despite many differences, school systems tend to be basically similar around the world, a phenomenon which researchers sometimes record with some astonishment. Even in remote areas, schools in principle function along the same lines: They are controlled by state authorities – at least in the long run –, pupils enter schooling at roughly the same age, they are grouped together in school classes of roughly similar age, they are taught by more or less professionalised teachers, and the contents of learning are codified in more or less standardised and authorised curricula. Further more, all school systems are internally structured into levels of education and are somehow selective, and they issue some kind of certificates, which can in principle be converted into some form of “cultural capital” (Bourdieu), which tends to be more and more convertible on a global labour market.

The specificity and similarity of schooling becomes even more evident when compared to other educational domains such as education in the family, socialisation in peer groups, religious instruction in churches, and non-formal and informal learning outside compulsory education. The characteristics of national compulsory education systems are more universal than the other realms of education and socialisation, and they are basically known and accepted as legitimate traits by learners, teachers, parents, administrators, politicians and researchers worldwide.

## **The international dimension of school developments**

Educational policies, school reforms, and the pedagogical discourse on the objectives and contents of instruction in schools, are no longer formulated along solely national lines, but are constantly influenced by ongoing international debates. Especially reform ideas and innovations are often inspired by looking across borders or by international competition. This has been true since the beginnings of modern schooling in the 19<sup>th</sup> century. The Bell-Lancaster method or monitorial systems of instruction are an early example of such an international process. Inspired by experiences in

India, then largely adopted for the illiterate and poor masses in England and elsewhere in Europe, they spread to early colonial education, e.g. in West Africa, and in the course of time were transcended or perished for similar pedagogical reasons through the adoption of new forms of more “modern” schooling at about the same time everywhere.

Today, the unification of Europe, the reorganisation of national education systems in Eastern Europe, and educational reforms in the so-called Third World present illuminating examples of this ongoing international discourse. National school systems “learn” from each other, reforms are inspired by examples from other countries, certificates are acknowledged across the borders, and countries cooperate in educational programmes. Thus, arguments on the allegedly more effective progress of other national education systems are often used to promote ideas of ones’ own national reform projects or to legitimate the case of an adaptation to international standards (cf. Davies/Guppy 1997).

This internationalisation of educational policies and developments may be largely affirmative in nature, but at the same time it opens up at least a limited space and chance for a transnational discourse which also includes a critique of global pressures. This leads us to the next thesis, which deals with the interpretation of “globalisation” in view of what it offers and what it refutes.

## **2. Possibilities and limitations of “globalisation” for educational policies**

Thesis: Globalisation implies on the one hand new possibilities for a truly universal pedagogical discourse on education. But on the other hand for every national education system of the world it also presents the dangers of increased social class antagonism, alienation and cultural homogenisation. Furthermore, it may enlarge the gap between school developments in the hierarchical, competitive world system, between states at the core and those at the periphery or semi-periphery.

## **Globalisation contains cultural imperialism, but it is not identical with it**

National education systems may increasingly adapt to a global model of education in their structure and content (concerning, e.g. types and levels of schooling, teacher training, curricula etc.). But it would be wrong to interpret these processes as being simply and only a manifestation of cultural imperialism by Western core countries vis-à-vis the rest of the world.

As mentioned above, formal schooling is neither a European discovery nor a totally new invention of mankind. During the several thousands years of schooling different forms and institutional settings called "schools" emerged in various places of the world (temple schools, monastery education, teaching of bureaucratic elites, etc.). From an evolutionary perspective, these early "pre-modern" types of schooling in Ancient Egypt and Greece, in China, India and Europe until the end of the Middle Ages had invented institutionalised learning and instruction in special localities and time frames set apart from everyday life, productive work and pure ritual or religious practices. They had discovered the role of the teacher and the pupil, textbooks and instructional methods. These characteristics are still found in our "modern" schools today. But since "pre-modern" schools did not teach everybody and since they were rather restrictive in their transmission of knowledge, they had not gained as much relevance for the dynamics of social, economic and cultural development of their societies as our schools have now.

My conclusion is: Because of the continuing globalisation of capital, economies, technical development, communication and life styles, mankind now depends on some form of education which guarantees international communication across national, ethnic and cultural boundaries. National education systems, which are somehow internationally compatible (and ipso facto: competitive) are part of this process. Research results indicate that this international convergence of school developments will increase in the future, rather than diminish.

Seen from a macro-sociological perspective, the history of schooling developed from the restrictive access to schooling for particular groups and in particular societies and cultures to education as a basic human right. In this process formal schooling in compulsory national education systems has superseded other forms of education and socialisation (which, however, like the family or the neighbourhood, still exist). Compulsory education in nationally organised school systems has monopolised the transmis-



sion of pedagogically legitimated knowledge from one generation to the next. As such it has become one of the major social revolutions of mankind (cf. Mangan 1994). In this sense of "globalisation", we should then in fact speak of a "global model of schooling" adopted by mankind rather than continuing to see it as a European or Western model.

**Since the modern world system<sup>4</sup> is hierarchical,  
educational developments reflect power hierarchies**

Patterns of cultural hegemony or cultural imperialism are, however, an integral part of international power hierarchies in our modern world, deriving largely from economic power, which has taken the lead over political and cultural developments. Thus finance capital, the international division of labour, production and commerce in the world economy are a global, i.e. transnational reality, but we have neither a common world culture, nor a common global political institution (such as a "world-government") steering and controlling these economic processes. Even though some global political institutions do already exist (UN, UNESCO, WHO, ILO, etc.), they are still struggling to come to terms with national governments and the prevailing world market structures with their logic of profit-making, pressure for competition, standardisation and homogenisation. Furthermore, they are not really democratically legitimated institutions.

It may be assumed that processes of international competition and standardisation within the globalised world economy lead to increased competition among and on all national labour markets and hence reinforce socio-economic pressures in all countries of the world. Hence, there are and will be winners and losers in this "game" of globalisation. In principle this concerns us all, but in reality we have to differentiate and to take account of a country's position in the world market and its chances to compete on a global scale. The notion of core countries, peripheries and semi-peripheries is still valid, although we have to keep in mind that there is a certain amount of up and down in the world economic hierarchy (cf. the position of the "tiger states" in South East Asia), and that the international, i.e.,

---

4 When I apply the term "modern world system" here, I refer to the discussions around the approach formulated by I. Wallerstein in the social sciences. For an integration of the "world system's approach" into international and intercultural educational research see, for example, Adick 1989; 1992a; b; 1995b; Naumann/Hüfner 1985; Nestvogel 1999.

external power hierarchy is complemented by national, i. e., internal power hierarchies.

International pressures also affect the demands for new qualifications offered by schooling. All school systems experience pressures for modernisation according to the prevailingly economic demands of globalisation. This can be illustrated by the rather quick introduction of new information technologies into schools worldwide in comparison to the rather slow response of schools to the demands of ecological and sustainable development. National school systems, their effectiveness and efficiency, their competitiveness and learning results, are one factor among others in the global race to survive within the new economic order which appears in the 21<sup>st</sup> century. This may imply the increase of social inequality between countries as well as within each country in terms of region, ethnic affiliation, social classes, sex, etc. An increase of poverty, unequal living standards between social classes, and phenomena such as street and working children are no longer exclusively topics of the so-called Third World, but can be found in the Newly Industrialising Countries of East Asia as well as in ex-Socialist Eastern Europe and in Western Core Countries.

Due to decolonisation in many parts of the non-European world and to labour migration in Europe and elsewhere reflections on ethnic and cultural diversity and on culturally specific approaches to school education have dominated the discourse in the last few decades. In this new century many are now awaiting the "clash of civilisations" which Huntington predicts. In my opinion the fascination with cultural diversity underestimates the factor of social class relations, which will presumably increase in the power struggle brought about by enhanced globalisation. Ethnic, religious and cultural affiliations and identities are surely relevant. But it must be kept in mind that transnational financial and political elites have already begun to form a transnational social class of their own, irrespective of their cultural and national affiliations. This may be illustrated by looking at the educational background, career patterns, professional habits and "jet-set" life styles of the transnational managerial class, e. g. in multinational enterprises, in the international finance sector or in international organisations. It may be assumed that in these new transnational elites social class orientation already outscores national considerations and ethnic affiliations. Supposedly economic competition will further widen the gap between the rich and the poor within nations. And in this line national considerations in educational matters will be on the defensive, as is already the case in economic matters.

## **The future generation has to be educated to become critical world citizens as well as competent actors on the local and national scene**

Besides transmitting universally applicable knowledge, national education systems are also responsible for the transmission of local, indigenous, national knowledge, culture, traditions and the specificity of their respective region and society. Reflections and actions concerning global developments and international communication and competition have to take place on a local level. "Think global, act local" or "global reflections, local actions"; slogans like these express the balance which has to be found between the impact of globalisation and national or regional specificity and cultural demands.

Education systems have to adapt to certain global demands in order to be able to interact and compete in the global economy and in global politics as well as to be able to fulfil the specific demands of their respective society, concerning, e. g. language, economy, political system and cultural heritage. From this follows that children and adolescents have to be educated to become critical and self-aware world-citizens as well as to be enabled to act meaningfully in their surroundings. This double objective to educate world-citizens and local actors alike is neither an alternative for educational policies nor a contradiction, but characterizes the similar challenge which globalisation poses for education worldwide. In this perspective, then, education in our modern world society should in future cater more for vocational education, for human rights education, for peace education and for multicultural education (cf. Lenhart 2000).

But national educational policies do not necessarily have to become mere victims of global pressures. Instead, national educational policies should try to filter processes of globalisation, to balance or counteract their negative aspects, to adapt to world trends, but in a self-determined way. Hence, we should cater for well functioning, democratically controlled national educational policies and administrative bodies (ministries, school boards, etc.). We may criticise educational policy making and administration for their inefficiency and for false or undemocratic decisions, but if those national institutions are totally delegitimated or even abolished, this would imply leaving educational developments either to multinational firms or to international bodies like the World Bank and others on the one hand, or to the lobbying of purely local, particularistic interest groups on the other hand.

### **3. Challenges of globalisation for educational policies: Some current debates**

Thesis: Globalisation should not be taken as an overall deterministic process, but instead we should explore whatever space it leaves for critique, variation, creative and self-determined answers and pedagogical innovations. The space for manoeuvring should be explored.

The range of alternatives for possible reactions of educational policies to "globalisation" can be demonstrated by examples from contemporary educational debates. In the following I will refer to basic education, the language question, and curricula.<sup>5</sup>

#### **The case of basic education**

Basic education has become a universal human right and a global reality. International trends point to the compulsory state-run school as the accepted model for basic education. Global pressures, however, now challenge this model on several, but sometimes contradictory, grounds.

One challenge results from the rise of global information technologies which might devalue school learning. But even when we admit that the Internet is in fact a new powerful tool for the transmission of human knowledge, we have to acknowledge that the Internet cannot be a legitimate alternative to the model of compulsory schooling and the equivalent right of every child to attend school, the reason for this being basically that the Internet is not an educational institution. Instead, learning via Internet has to be integrated into school learning namely under pedagogical and didactical principles, which means that it cannot replace the school.

Other challenges come from increased demands for lean management and neo-liberal policies, which also affect educational policy (cf. Brown 1996). They question the factor of state control by encouraging more private initiatives, private schools, private universities, private financing, sometimes in the name of more autonomy and parental choice. As a consequence this may, however, lead to a destruction of the achievement of basic education for all. Some of the possible effects might be the following: Poor countries may lower their interest in state-run schooling, poor parents will not be able to afford a private school, national school systems will de-

---

5 The following examples are further elaborated in Adick 2000, pp. 162-166.

velop private and state-run educational sectors which drift apart, the standard of education in segmented systems will vary significantly, etc. Hence: State control over education should therefore be maintained as a historical achievement – regardless of the global pressures for privatisation.

Another challenge results from the impact to reduce costs. In this view, a range of non-formal forms of basic education are created and advocated as a global solution for so-called developing or Third World countries. This is sometimes legitimated by arguing that this is the best and only way to ensure the right to education for particular social groups, e. g. drop-outs, children from rural areas and squatter communities, girls and women, and the like. The main question with non-formal education remains: Is it meant to be an alternative to the at times deficient state-run school system or is it just a second best alternative to it? (further discussed in Adick 1998). In order to answer this question, we have to consider the possible effects of non-formal education: If formal and non-formal education are not well linked together, e. g. by issuing compatible certificates, underprivileged groups will remain underprivileged by receiving some non-formal basic education which does not entitle them to compete with qualifications issued by the formal school sector. Hence in my opinion the model of formal state-run compulsory education should not be replaced by non-formal basic education programmes, or, if so, only for a limited time and purpose. Universal primary education – free and compulsory – should remain the explicit objective of national education policies. And non-formal education programmes could then complement this universal right to basic (formal) education.

### **The language question**

The global trend points to the basic idea that everybody should be literate in his or her mother tongue and be able to communicate in at least one foreign language, which guarantees international communication: Learning theories tell us that literacy should best be taught in the respective mother tongue of the learner. However, there are cases in which the mother tongue of the learner does not coincide with the national language. This is e. g. the case for children of migrant workers in Europe or elsewhere, or in ex-colonial societies with a multitude of languages such as in many African countries.

In my opinion we should as much as possible adhere to the decision of (a) initial literacy education in mother tongues, as long as the second aspect, (b) the right to be taught a foreign international language, is not forgotten (even if this is for historical or practical reasons the language of the ex-colonial master).

At least one foreign language as an obligatory subject appears in nearly all compulsory education systems. This is in fact most often English as a language of international communication. Given the increased globalisation of communication, e.g., via Internet, English has acquired the status of a de facto international *lingua franca*. Although from a hegemony-critical point of view we may regret this, from a practical point of view we could conform to this global trend, if we are forced to make the choice for but one compulsory foreign language in a compulsory education system.

Most problems concerning the choice of languages of instruction on the one hand and foreign languages as subjects in a compulsory national curriculum on the other hand arise in countries with a large variety of languages, which are often ex-colonial countries. In many African countries, for instance, many different national languages would have to be developed into media of instruction, which then would have to be combined with the obligatory teaching of one or more official language(s) plus the teaching of a world language, which often means the choice of the ex-colonial language.<sup>6</sup> A possible solution would be to retain the mother tongue principle wherever possible, to add the (or a major) national language and to offer some sort of bilingual education. In those cases where neither mother tongue nor national language guarantees international communication, English should also be taught as an additional obligatory subject. This would then lead to a curriculum in which three languages would be part of compulsory education.

Of course, the number of languages offered in educational institutions may be much larger. But it needs to be decided how many and which of them are to be compulsory, i.e. belonging to the national core curriculum, and which would be electives, e.g. in various types of secondary education. In my opinion, from a pedagogical point of view and also in view of the other many relevant subjects children have to learn today, a national core curriculum should not make more than three languages compulsory subjects.

---

6 For the case of South Africa after Apartheid see Alexander 1996; language problems in the so-called developing countries in general including the specific problem of the choice of the ex-colonial language are discussed in Clayton 1998.

## **International and intercultural aspects of curricula**

Research indicates that during the 20<sup>th</sup> century a certain degree of standardisation and international convergence took place concerning national curricula especially in elementary education (cf. Meyer et.al 1992), and less so in academic secondary education (cf. Kamens et.al 1996). In the case of elementary education, we may interpret the research results as more or less representing what is offered in national education systems as a fulfilment of compulsory education: Language instruction, mathematics, a certain amount of science education, history, social science or civics, religion or some sort of moral instruction – all these subjects are basically found in every school system and occupy most of the time the students spend on learning during their compulsory school career. Be it a result of external octroi as is the case in former colonies, or of deliberate policy, it seems that some kind of internationally compatible core curriculum in the state-run compulsory national education systems is agreed upon worldwide.

The notion of a more or less internationally standardised core curriculum confronts us with the fact that many other possible contents of education are either arbitrarily integrated into these existing subjects or are totally left out or neglected. This is true, e. g., for the decline of classical languages in Europe, but it is equally true for the culturally specific so-called traditional forms and contents of instruction in non-Western societies. The question is: Do we welcome the global trend towards a standardised core curriculum?

The positive effect is and will be that this trend enhances the possibilities of an international comparability of qualifications and certificates. Secondly, it also offers greater possibilities of international communication: School classes communicating via Internet or in international exchange programmes roughly “speak the same language”, since they roughly learn about the same things. However, the hegemonic nature of the origins of some curriculum developments should not be forgotten. Curricula are often not the result of an international pedagogical discourse on the contents of compulsory education, but a result of tacit or overt imposition by dominant foreign organisations which have the money to develop curricula, textbooks and instruction kits. As a reaction, then, an allegedly culturally aware, self-determined return to national, local, indigenous knowledge is often advocated instead of following the allegedly alien, external model. But this implies new shortcomings.

A possible solution would be to avoid a short-sighted rejection of global tendencies and to adopt some sort of globally accepted core curriculum.

This basic acceptance of global curricular trends, however, should be accompanied by certain additional objectives: Firstly, to integrate into the already established core subjects as much "local" knowledge as possible (which is, anyway, also advisable from the point of view of didactics and learning theory). Secondly, to add culturally specific knowledge to the syllabus in the form of non-core elective subjects. Thirdly, to start curriculum reform projects which analyse the multi-ethnic, multi-cultural variety (or the apparent lack of it) in instructional topics and materials in order to question the cultural restrictedness of curricula. Many national education systems have already begun to include the perspectives of "multi-cultural education" into their compulsory curricula (cf. Davies/Guppy 1997, pp. 442 ff.). But in my opinion, this is not yet enough. A fourth point would be to question the general restrictedness of all national curricula worldwide. The idea behind this would be to arrive at a universal discourse on "general education" which should be transmitted to the following generation in compulsory school systems: Any curriculum claiming "general education" should transcend cultural, ethnic and national limitations and be devoted to "human knowledge". Especially this last objective would open up the arena for truly multi-cultural and multi-national curriculum developments, which could criticize and counterbalance the often unquestioned trends of an international convergence of curricula and the prevailing fear of uncritical globalisation.

To sum up: Globalisation is a challenge and not an overall deterministic process. It is clear that national educational developments are influenced by international trends, but they are not totally determined by them. The only solution to counter the possible dangers and damages of globalisation lies in enlightened persons, who can effectively communicate with one another and coordinate their actions. Admittedly for this reason some sort of "global model of education" can form the basis for such international communication and action.

## References

- Adick, C. (1988): Education in the Modern World System. An Attempt to end the Mythology of the Concept of Education as a Colonial Heritage. In: Education, Vol 40 (1989), pp. 30-48.
- Adick, C. (1992a): Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992.



- Adick, C. (1992b): Modern Education in "Non-Western" Societies in the Light of the World Systems Approach in Comparative Education. In: *International Review of Education*, Vol. 38 (1992), 3, pp. 241-255
- Adick, C. (1995a): Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: *Zukunftsfelder von Schulforschung*, H.-G. Rolff (ed.), Weinheim 1995, pp. 157-180.
- Adick, C. (1995b): Formation of a World Educational System. In: P.-M. Roeder/I. Richter/H.-P. Füssel (eds.), *Pluralism and Education. Current World Trends in Policy, Law and Administration*, Berkeley 1995, pp. 41-60.
- Adick, C. (1998): Formal and Nonformal Basic Education in Africa – Complementary or Competitive? In: *Education*, Vol. 58 (1998), pp. 50-64.
- Adick, C. (2000): Globalisierung als Herausforderung für nationalstaatliche Pflichtschulsysteme. In: A. Scheunpflug/K. Hirsch (eds.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, Frankfurt/M. 2000, pp. 156-168.
- Alexander, N. (1996): Languages of Learning and Teaching in South Africa. Recent Debates and Developments. In: *Zeitschrift für befreiende Pädagogik* No. 11/12, Dec. 1996, pp. 110-122.
- Brown, P. (1996): Education, Globalization and Economic Development. In: *Journal of Education Policy*, Vol. 11 (1996), 1, pp. 1-25.
- Clayton, T. (1998): Explanations for the Use of Languages of Wider Communication in Education in Developing Countries. In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 18 (1998), 2, pp. 145-157.
- Davies, S./Guppy, N. (1997): Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. In: *Comparative Education Review*, Vol. 41 (1997), 4, pp. 435-459.
- Kamens, D.H. et al. (1996): Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. In: *Comparative Education Review*, Vol. 40 (1996), 2, pp. 116-138.
- Lenhart, V. (2000): Bildung in der Weltgesellschaft. In: A. Scheunpflug/K. Hirsch (eds.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, Frankfurt/M. 2000, pp. 47-64.
- Mangan, J. A. (ed.) (1994): *A Significant Social Revolution. Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, London, etc. 1994.
- Meyer, J. W. et al. (1992): *School Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula in the Twentieth Century*, London 1992.
- Naumann, J./Hüfner, K. (1985): Evolutionary Aspects of Social and Individual Development: Comments and Illustrations from the World System Perspective. In: J. R. Nesselrode/A. Von Eye (eds.), *Individual Development and Social Change: Explanatory Analysis*, London 1985, pp. 51-93.
- Nestvogel, R. (1999): Sozialisation im „Weltsystem“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Vol. 19 (1999), pp. 388-404.
- UNICEF (1999): *Zur Situation der Kinder in der Welt*, Deutsches Komitee für Unicef, Köln.

## Marianne Krüger-Potratz

### Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort

*Kulturelle Differenz* ist in mehrfacher Hinsicht ein Reizwort: Zum einen geht es – immer wieder – um die Frage, was unter *Kultur* zu verstehen ist, zum zweiten geht es um die Problematisierung und Ausschärfung des *Differenz*-Begriffs und zum dritten um die Kritik eines historisch herausgebildeten *Normalitätskonstrukts*, das das *Verhältnis von Differenz und Gleichheit* hierarchisch ordnet und kulturelle, sprachliche, ethnische, nationale usw. Pluralität als ein Übergangsphänomen auf dem Weg zu einer „neuen Homogenität“ versteht.

Für *Kultur* – den ersten Teil des Reizwortes – finden sich in den Texten zur Interkulturellen Pädagogik unzählige Arbeitsdefinitionen, die in zwei Diskussionssträngen eine Rolle spielen: Bei dem ersten Diskussionsstrang geht es um den angemessenen Umgang mit anderen Kulturen, um die Frage der Gleichwertigkeit aller Kulturen, die Anerkennung der „anderen“ Kultur(en) und ihres Verhältnisses zur „eigenen“. Ziel ist die Erstellung pädagogischer Konzepte für ein friedliches Zusammenleben in „multikulturellen Konstellationen“ bzw. die Erarbeitung von Konzepten zur Lösung „kognitiver und sozialer kulturbezogener Konflikte“ (z.B. Bender/Hesse/Göbel 2000, S.215). Bei dem zweiten Diskussionsstrang geht es um die Frage, ob Kultur überhaupt die angemessene Kategorie ist, in der Differenz beschrieben werden kann, ob Kultur nicht nur als Etikett für andere Differenzmerkmale steht, u. a. für solche, die, da sie nicht (mehr) als „politisch korrekt“ eingeschätzt werden, wie z.B. „Rasse“, tabuisiert, aber letztlich doch gemeint sind.

### Kultur als Differenzmerkmal und das Problem des „richtigen Umgangs“

In den zum ersten Diskussionsstrang gehörenden Texten wird schlicht vorausgesetzt, dass Kultur das entscheidende Merkmal zur Kennzeichnung

der durch die neuen Migrationen erzeugten Pluralität ist. Nicht selten wird dies zirkelschlussartig mit Verweis auf die Bezeichnung der Fachrichtung *interkulturelle Pädagogik* (und analoge Bezeichnungen wie *multikulturelle Gesellschaft*) begründet. Gesucht wird nach einem adäquaten Kulturbegriff, der eine Bestimmung des Verhältnisses „zwischen den Kulturen“ erlaubt, nicht als Kampf der Kulturen, sondern als *Miteinander*, möglichst als gegenseitige Bereicherung. Dabei bleibt – auch wenn Kultur als Prozess definiert wird – in der Regel die Annahme von zwei differenten Kulturen – einer „einheimischen“ und einer „ausländischen“ resp. „fremden“ – bestehen, zwischen denen durch interkulturelle *Erziehung* vermittelt werden soll. Schon die simple Tatsache, dass Erziehung und Bildung niemals im herrschaftsfreien Raum geschieht, also außerhalb von politischen und sozialen Machtkämpfen, wird, wenn nicht generell ausgeklammert, so doch zumindest nicht explizit berücksichtigt. Interkulturelle Pädagogik wird in dieser Perspektive letztlich nur als eine Vermittlungs- und Übergangspädagogik entworfen, als Einübung in einen „vernünftigen Umgang mit Differenzen“ (Nieke 1993, S. 83). In dieser Sichtweise lebt – unausgesprochen – die Vorstellung von kultureller Homogenität als Normalfall fort, sicher nicht als schlichte Rückkehr zu einem als homogen gedachten Status quo ante, wohl aber als „neue Homogenität“, in der die kulturellen Differenzen „befriedet“ sind (vgl. für viele andere und auch in kritischer Absicht Gogolin 1998; Auernheimer 1999; Herzog 1999).

## **Kultur als Differenzmerkmal in der Kritik**

In der zweiten Diskussionslinie wird die Frage gestellt, ob Kultur überhaupt eine zentrale Kategorien einer Interkulturellen Pädagogik sein kann und als Differenzmerkmal taugt, bzw. ob nicht die Prämisse, dass Konflikte zwischen ‚Einheimischen‘ und ‚Fremden‘ auf kulturellen Differenzen und auf Verständnisschwierigkeiten beruhen, nicht aber auf Ungleichheiten in Bezug auf Zugängen zu Macht, Geld und Recht, durch die falsche Problemdefinition von vornherein der Weg für eine adäquate Analyse, Bearbeitung und Lösung versperrt wird.

## Statt kultureller Differenz: Fremdheit als soziales Konstrukt

Vorgeschlagen wird, statt von „kultureller Differenz“ von „Fremdheit“ als einem sozialem Konstrukt zu sprechen, wobei die Definition von Fremdheit als kulturelle und/oder ethnische und/oder sprachliche Differenz nur einen spezifischen Fall bzw. einen spezifischen Ausschnitt von Fremdheit darstelle, der sich den Ordnungs- und Normalitätsvorstellungen verdankt, wie sie im Zuge der Durchsetzung des Nationalstaats herausgebildet worden sind. Die Konsequenz aus dieser Sicht heißt: Kulturelle Differenzen gehen nicht den Konflikten voraus, sie sind auch nicht etwas, was durch Personen „mitgebracht“ wird, sondern sie sind Teil der Dynamik sozialer Auseinandersetzungen, in denen Personen und Personengruppen um Ressourcen kämpfen und in denen eine scheinbar legitime Möglichkeit, anderen Ressourcen streitig zu machen, darin besteht, die Konkurrenten als „fremd“ zu definieren (vgl. für viele andere Scherr 1998). Von dieser Position aus richtet sich der Blick nicht auf die (kulturellen) Differenzen zwischen „Einheimischen“ und „Ausländern“, sondern auf die Geschichte der Herstellung von Differenz in politischen und sozialen Auseinandersetzungen und die Ideologisierung der Folgen aus diesem Prozess.

Für die Schule und die Erziehungswissenschaft folgt daraus unter anderem die Forderung, sich die „eigene“ bzw. die als „eigen“ definierte Geschichte unter der Frage nach den Mustern von Normalitätskonstruktionen und Allgemeinheitssetzungen anzueignen, sich der pluralen Vergangenheiten dieser „eigenen“ Geschichte zu vergewissern, wie es die feministische Pädagogik für die Geschlechterdifferenz schon seit längerem begonnen hat (vgl. Jacobi 1991). Um in einer zukünftigen Schule und Pädagogik „plurale Sinn- und Aktionsmuster“ (Welsch 1997, S. 5) zur Geltung bringen zu können, bedarf es der Pluralisierung ihrer Geschichte. Dabei würde sich zeigen, dass in der Geschichte der Schule und Pädagogik „kulturelle Differenz“ nicht allein eine Differenzlinie zwischen Ausländern und Inländern war, sondern als kulturell different wurden Mädchen und Jungen definiert, Kinder aus den verschiedenen sozialen Klassen, Kinder unterschiedlicher Konfessionen und Religionen (evangelisch versus katholisch, christlich versus jüdisch), wie auch Kinder unterschiedlicher Sprache und Ethnizität resp. Nationalität. Es zeigt sich darüber hinaus, dass es letztlich immer um soziale Positionierungen (Lutz 1998) geht, um die Bestimmung wirksamer sozialer Platzanweiser.

„Kulturelle Differenz“ ist also weder etwas Neues noch etwas Besonderes, das mit „Ausländersein“, Migration o. ä. zusammenhängt. „Kulturelle

Differenz“ verweist zunächst schlicht auf die banale Tatsache, dass wir unterschiedlich verschieden sind – so die individuelle Seite – und dass es zu allen Zeiten Versuche gegeben hat, bestimmte Unterschiede – als kollektive – scharf zu machen, um (Macht-)Ansprüche durchzusetzen und deren Wahrnehmung zu legitimieren. Das heißt: Es geht nicht darum, ob kulturelle Differenzen zwischen Personen und Personengruppen existieren und auch erst in zweiter Linie um die Frage des „richtigen“ Umgangs mit ihnen, sondern es geht in erster Linie um eine adäquate Problemdefinition, die nicht den alten Mustern von Homogenitätsdenken verhaftet ist, und von dort aus mögliche Konfliktkonstellationen zu analysieren, zu bearbeiten und eine (vorläufige) Lösung zu finden.

Eine Schwierigkeit bei dem Bemühen um eine adäquate Problemdefinition ist die Tatsache, dass der Versuch, die „unterschiedliche Verschiedenheit“ zu fassen, immer wieder darauf hinausläuft, dass das eine oder andere Merkmal – Geschlecht oder Sozialstatus oder Ethnizität resp. Kultur usw. – herausgehoben wird, so dass die faktisch gegebene Verschränkung der verschiedenen Differenzlinien aus arbeitspragmatischen Gründen „aufgelöst“ wird mit der Gefahr, dass im Nachhinein die anderen Differenzlinien schlicht hinzuaddiert werden: Geschlecht + Ethnizität/Kultur + Sozialstatus.

## Literatur

- Auernheimer, G. (1999): Thesen zur kulturellen Differenz im pädagogischen Problemhorizont. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), FABER. Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, 20.-22. März 1997, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. Hamburg, Chemnitz 1997, S. 50-58.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.-H./Göbel, K. (2000): Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Klassen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, S. 213-244. Opladen.
- Gogolin, I. (1998): Kultur als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: Stroß, A. M./Thiel, F. (Hg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim.
- Hamburger, F. (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Heft 2, S. 167-178.

- Herzog, W. (1999): Die Schule und die Pluralität der Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 2, S. 229-245.
- Jacobi, J. (1991): Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Herzog, W./Violi, E. (Hg.), Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik, S. 193-206. Zürich.
- Kiesel, D. (1997): Migration und Kultur – zur Kulturalismusdebatte in der Interkulturellen Pädagogik. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.): FABER. Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, 20.-22. März 1997, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn, S. 213-236. Hamburg, Chemnitz.
- Krüger, B. (1984): Die Herstellung des Fremden. Anmerkungen zu einer Schwierigkeit Interkultureller Erziehung. In: Busch, F. W./Busch, A. (Hg.): Suche nach Identität. Isabella Rüttenauer zum 75. Geburtstag, S. 265-277. Oldenburg.
- Krüger-Potratz, M. (1997): It is not the difference that is the problem ... In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, 19. Jg., Nr. 2, S. 139 f.
- Krüger-Potratz, M. (1999): Stichwort: kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., Heft 2, S. 149-165.
- Lutz, H. (1998): Erläuterungen zum wissenschaftlichen Kontext zu den Schwerpunkten und zum inneren Zusammenhang der für das Habilitationsverfahren eingereichten Publikationen. Amsterdam (Mimeo).
- Nieke, W. (1993): Interkulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. Expertise 1 zum Projekt „Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen: Bestandsaufnahme – Perspektiven – Empfehlungen“. Gefördert vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Unna.
- Scherr, A. (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung Interkultureller Pädagogik. In: Neue Praxis, 28. Jg., Nr. 1, S. 49-58.
- Welsch, W. (1997): Unsere postmoderne Moderne. Berlin.
- Wulf, Ch. (1999): Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: ders. u. a. (Hg.), Vom Verstehen des Nichtverstehens, S. 61-75. Frankfurt/M.

## Kulturelle Identität als Lernproblem

Als vor mehr als 20 Jahren der sogenannte Bildungsbericht an den Club of Rome unter dem Titel *Das menschliche Dilemma* (Peccei 1979) erschien, da wurde er fast ausschließlich unter Gesichtspunkten von Umweltpolitik und Umwelterziehung wahrgenommen, was für die damalige historisch-politische Situation durchaus verständlich war. Kaum wahrgenommen und diskutiert wurden hingegen Aussagen, die in diesem Bericht zum Thema „kulturelle Identität“ enthalten waren. Die vier Kernaussagen lauteten:

1. „Kulturelle Identität ist ein doppeltes Problem, das ein doppeltes Risiko beinhaltet: globale Homogenisierung und lokalen Zerfall“ (S. 183).
2. „Die kulturelle Identität wird zunehmend zur Ursache internationaler Konflikte“ (S. 184).
3. „Das Problem der Polarisierung: Man nimmt fälschlicherweise an, dass kulturelle Identität globale Interdependenz von vornherein ausschließt“ (S. 185).
4. „Kulturelle Identität ist ein Lernproblem, das sich nicht durch eine internationale Umverteilung lösen lässt“ (S. 186).

Es ist offensichtlich, dass jede dieser vier Aussagen mittlerweile noch an Aktualität gewonnen hat. Ich möchte mich jedoch auf den vierten Punkt beschränken: „Kulturelle Identität als Lernproblem“. Inwiefern „kulturelle Identität“ ein Lernproblem – genauer: ein Bündel von Lernproblemen – impliziert, soll im Folgenden erläutert werden.

Eine erste Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass der Begriff „kulturelle Identität“ in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet wird. So bilden im besonderen Diskussionen um Globalisierung, Europäisierung und Multikulturalisierung von Gesellschaften, um Menschenrechte, um Werte und Normen, um Nationalismus und Rassismus Kontexte, in denen von „kultureller Identität“ die Rede ist. Aber

auch im Kontext wissenschaftlicher Disziplinen (z. B. der Ethnologie, der Psychologie, der Pädagogik oder der Soziologie) ist dies der Fall.

So bezeichnet der Begriff

- sowohl Merkmale von Individuen („Mentalität“) als auch solche von Kollektiven („Ethnizität“);
- sowohl reale Zugehörigkeit von einzelnen Personen zu konkret beschreibbaren Bezugsgruppen als auch subjektive Zugehörigkeitsgefühle von Individuen, aber auch bloß verbale Bekundungen solcher Gefühle;
- sowohl pathologische als auch nicht-pathologische Phänomene;
- sowohl sozial vermittelte theoretische Konstrukte als auch Sozialstereotype;
- sowohl Selbstbilder, bewusste oder unbewusste Optionen, die Menschen für sich selbst vornehmen (*voluntary identity*) als auch Fremdbilder, Zuschreibungen, die jeweils andere vornehmen (*ascribed identity*);
- und er wird verwendet, um sowohl Phänomene zu bezeichnen, die sich jeweils erst in Begegnungen mit Fremden und Fremdem manifestieren, als auch solche, die tragende Strukturen alltäglicher Selbstverständlichkeiten beschreiben.

Außerdem werden mitunter Sachverhalte mit dem Begriff „kulturelle Identität“ bezeichnet, die sich bei genauerer Analyse als Sachverhalte sozialer oder kollektiver Identität interpretieren lassen oder doch mit letzteren eng verknüpft sind (z. B. Zugehörigkeit zu einer Sozialschicht und Zugehörigkeit zu einer Minderheiten-Kultur). Einen wichtigen Beitrag zur Klärung der Begriffe „Kultur“ und „Identität“ im Zusammenhang von Erwachsenenbildung hat Ursula Schneider-Wohlfahrt (1990) geliefert.

Aus dieser Vieldeutigkeit des Begriffs „kulturelle Identität“ entstehen zunächst Kommunikationsprobleme innerhalb und zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Feldern gesellschaftlichen Handelns, die durch Lernprozesse der Kommunizierenden reduziert werden können. Dabei ist es sinnvoll, zwischen Lernproblemen im engeren und Lernproblemen im weiteren Sinne zu unterscheiden.

Das erste Lernproblem im weiteren Sinne ist erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Natur. Es geht um die Einsicht, dass es sich bei dem Begriff „kulturelle Identität“ um ein theoretisches und soziales Konstrukt handelt. Wie alle sozialen Konstrukte wurde und wird dieser Begriff in unterschiedlichen sozialen Kontexten entwickelt, verwendet und vermittelt. Wie eingangs bereits dargestellt, sind dies vor allem politische Diskussionen um Globalisierung, Europäisierung und Multikulturalisierung



von Gesellschaften, um Menschenrechte, um Werte und Normen, um Nationalismus und um Rassismus, in denen „kulturelle Identität“ als je spezifisches Konstrukt vorkommt und in politische Forderungen oder Warnungen eingebettet ist. Am Beispiel von Minderheitenpolitik lässt sich gut erkennen, wer aus welchen Gründen „Anerkennung“ kultureller Identität von Minderheiten fordert, wer aus welchen Gründen die kulturelle Identität der Mehrheit bedroht sieht (Leitkultur-Debatte) und wer aus welchen Gründen die Wahrung kultureller Identität von Minderheiten als Assimilationshindernis wahrnimmt. Die in diesen politischen Auseinandersetzungen in Erscheinung tretenden sozialen Konstrukte von „kultureller Identität“ erweisen sich dabei als ziemlich heterogene Gedankengebilde. So gilt es zu lernen, dass der Begriff (oder die Bezeichnung) „kulturelle Identität“ auf eine Vielzahl sozialer Konstrukte hinweist, so dass für eine Verständigung über die Grenzen der politischen Lager hinweg ein erheblicher Kommunikations- und Lernaufwand zu leisten ist.

Das zweite Lernproblem betrifft diejenigen, die in Theorie und Praxis, vor allem in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen den Begriff „kulturelle Identität“ verwenden. Sie sollten die oben erwähnten Unterschiede und Differenzierungen kennen und ihre eigenen Optionen darauf beziehen. Das gilt im besonderen für Diskussionen, bei denen „kulturelle Identität“ im Sinne von „nationaler Identität“ gebraucht wird. Damit wird nämlich implizit oder explizit ein Begriff von „Kultur“ unterstellt, der diese auf Nationalkultur reduziert. Nationalkulturen als Einheiten von Territorium, Abstammung, Staatlichkeit, Sprache, gemeinsamer Tradition und Religion waren jedoch meist weniger historische Realitäten als vielmehr ideologische Wunschgebilde. Gegenwärtig trifft auf die meisten Staaten jedenfalls zu, dass sie im Prinzip multikulturell strukturiert sind, d.h. in ihnen ist eine Vielzahl kultureller Bezugssysteme unterhalb der staatlichen Ebene erkennbar: Regionalkulturen und Generationskulturen, Professionskulturen und Geschlechterkulturen, Organisationskulturen (darunter auch Schulkulturen) und Unternehmenskulturen, Lebensstile und Milieus, um nur einige dieser Bezugssysteme zu nennen. Oberhalb der staatlichen Ebene finden wir weitere kulturelle Bezugssysteme. Sie beziehen sich auf ganze Regionen (Europa, Afrika, oder Lateinamerika beispielsweise), auf die großen Religionsgemeinschaften, auf internationale Organisationen und auf multinationale Unternehmen. Und es gibt Bemühungen um die Entwicklung von Weltkultur, um ein Weltethos beispielsweise, das sich nicht auf eine einseitige Betonung westlicher Lebens- und Denkformen bezieht (UNESCO: Division of Philosophy and Ethics 1997). Und Jonathan Fried-

man hat aufgezeigt, dass und wie Globalisierungsprozesse verbunden sind mit Partikularisierungsprozessen, so dass mit der Entwicklung globaler und universaler Kultur zugleich eine zunehmende Entwicklung partikularer (lokaler etc.) Kulturen einhergeht (Friedman 1994). Die Entwicklung globaler kultureller Orientierungen wird auch mit dem Begriff der „Transkulturalität“ in Verbindung gebracht. In diesem Sinne hat Schöffthaler bereits 1984 auf die Notwendigkeit einer transkulturellen Erziehung hingewiesen (Schöffthaler 1984).

Zum anderen aber gilt es zu erkennen und zu akzeptieren, dass die Vielfalt kultureller Bezugssysteme, innerhalb deren und zwischen denen sich Menschen orientieren müssen, notwendigerweise kulturelle Identität nicht mehr als einseitige Bindung an ein einzelnes kulturelles Bezugssystem, sondern nur als komplexen Sachverhalt begreifen lässt. Hinzugefügt sei, dass sich diese Komplexität noch dadurch erhöht, dass Menschen ihre kulturelle Identität biographisch und situativ bedingt verändern oder zur Darstellung bringen können (beispielsweise wenn sie auf einem Nationalstereotyp festgelegt werden sollen).

Daraus ergibt sich, dass Individuen, die in modernen oder sich modernisierenden Gesellschaften leben, jeweils zu mehreren dieser kulturellen Bezugssysteme Identitäten entwickeln können (oder müssen), sei es im Sinne von Zugehörigkeitsgefühlen, sei es im Sinne von realer Zugehörigkeit oder sei es im Sinne eines zu entwickelnden komplexen kulturellen Selbstbilds. Wofern man den Begriff „kulturelle Identität“ denn überhaupt noch im Singular verwendet, wird man davon ausgehen müssen, dass es sich um eine komplexe Identität handelt, die auf eine Vielfalt kultureller Bezugssysteme verweist. Auernheimer spricht in diesem Zusammenhang von „Identitätskonstrukten moderner Individuen“ (Auernheimer 1997). Und Berg weist darauf hin, dass diese Vielfalt kultureller Bezugssysteme für Individuen nicht gleichrangig oder gleichwertig sind, sondern eine „Hierarchie von Identitäten bilden (Berg 1999).

Das dritte Lernproblem im weiteren Sinn ergibt sich für die Pädagogik selbst: In ihrer Geschichte wurden Sachverhalte kultureller Identität zu meist im Zusammenhang von Sozialisation, Enkulturation und Personalisation in der Regel innerhalb des eigenen Kontextes diskutiert. Für die europäische Pädagogik bedeutet dies, dass sie von westlichen Vorstellungen von individueller Persönlichkeit, einem individualistisch verstandenen „Selbst“ bestimmt wurde (Johnson 1985). Und da auch die deutsche Pädagogik in ihrem Mainstream individualistische und universalistische Erziehungskonzepte bevorzugte, standen auch Probleme individueller Identität

im Vordergrund, während Fragen nach der Entwicklung kultureller und kollektiver Identität in den Hintergrund traten. In der pädagogischen Programmatik, vor allem soweit sie die öffentliche Erziehung betraf, waren es dann zumeist die Anwälte einer vaterländischen oder völkischen Erziehung, die diesen Raum besetzten; man denke z. B. an die Kulturkunde- und Deutschkundebewegungen der 20er Jahre (Flechsig 1963). Künftig sollte deshalb die Pädagogik in Theorie und Praxis der kulturellen Bedingtheit ihrer eigenen Welt- und Menschenbilder, ihrer Theorien und Praxen besondere Aufmerksamkeit schenken und auf universalistische Ansprüche verzichten.

Um Lernprobleme im engeren Sinn handelt es sich, wo Personen, im besonderen Heranwachsende und deren Erzieher, lernen, mit eigener und fremder kultureller Identität umzugehen. Im Rahmen öffentlicher Erziehung ergeben sich mindestens vier unterschiedliche Anlässe:

- Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft,
- Bildung angesichts von Europäisierung und Globalisierung,
- Bildung in einer neuen deutschen Republik und
- Bildung angesichts von unterschiedlichen Generationskulturen und Lebensstilen.

Was nun die besonderen Aufgaben der öffentlichen Erziehung und somit der Bildungspolitik im Rahmen dieser Kontexte anbelangt, so nennt Auernheimer (1997) drei Aufgaben im Besonderen auch für die Schule, auf die ich nunmehr eingehen werde.

\* Erstens geht es um die Unterstützung von Heranwachsenden bei der Entwicklung eigener komplexer kultureller Identität. Nach Auernheimer gilt es, Heranwachsenden dafür einen experimentellen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Entwürfe kultureller Identität entwickelt werden können. Diese Unterstützung von Heranwachsenden bei der Entwicklung eigener komplexer kultureller Identität impliziert, dass zum einen die Vielfalt kultureller Bezugssysteme vorgestellt und zugänglich gemacht wird; zum anderen aber verlangt dies auch Hinweise auf Verbindlichkeit, für diejenigen, die sich mit ihnen identifizieren, verbunden mit der Abwehr von Vorstellungen kultureller Beliebigkeit.

Hier kommt insbesondere auf den Religionsunterricht, den religionskundlichen Unterricht sowie das mit „Werte und Normen“ bezeichnete Fach eine besondere Aufgabe zu. Dabei geht es nicht nur um Orientierung über identitätsstiftende kulturelle Bezugssysteme, sondern auch um deren Funktion in bestimmten historischen und gesellschaftlichen Kontexten.

Dies darf jedoch nicht zu einer naiv-kulturrelativistischen Auffassung des „*anything goes somewhere*“ führen. Denn es gilt auch, die Verbindlichkeit aufzuweisen, die sich für denjenigen ergibt, der seine kulturelle Identität – wenn auch noch auf Zeit – angenommen hat. Und schließlich könnte hier auch das Thema „transkultureller“ Identität zum Tragen kommen, die Frage nach übergreifenden und universellen Bezugssystemen, wie sie beispielsweise in der Menschenrechtsdebatte und in der „Deklaration des Parlaments der Weltreligionen“ (Küng/Kuschel 1993) angesprochen werden.

\* Zweitens gehört zu den Lernproblemen im engeren Sinne kulturelle Selbstreflexion, d.h. das Bewusstmachen und Infragestellen kultureller Stereotypen, im Besonderen auch nationaler Autostereotypen (was ist ein „guter Deutscher“, was ist „deutsche Leitkultur“?). Dies schließt für mich Verstehen und Akzeptieren kultureller Vielfalt ebenso ein wie die Aufklärung der Funktionen solcher Stereotype sowie der Bedingungen ihres Entstehens und ihrer Vermittlung. Hierher gehört auch das Bewusstmachen des Umstands, dass Aussagen über kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten stets Aussagen über Beziehungen, nicht aber über Eigenschaften von Individuen oder Kollektiven sind. Als Anhang ist dazu ein kurzer Fragebogen vorgestellt, dessen Ergebnisse ich als Impulsmaterial verwende, um auf kulturelle Selbstreflexion gerichtete Gespräche einzuleiten.

\* Lernprobleme im engeren Sinne beziehen sich drittens auf das Verstehen und die Akzeptanz fremder kultureller Identität, Voraussetzung für die Befähigung zum interkulturellen Dialog und zur interkulturellen Kommunikation. Dabei geht es um die Befähigung zu differenzierender kultureller Fremdwahrnehmung, um die kritische Auseinandersetzung mit xenophoben wie xenophilen Clichés und um die Befähigung zur kulturellen Selbstäußerung. Was die Methoden zur Verbesserung der kulturellen Fremdwahrnehmung anbelangt, so steht hier eine Vielzahl von Übungen zur interkulturellen Kommunikation zur Verfügung, wie sie inzwischen vor allem in der Weiterbildung in professioneller Weise praktiziert werden. Dabei stehen zur Zeit Simulationen und Fallstudien für die kulturelle bzw. interkulturelle Sensibilisierung im Vordergrund. Was die methodischen Möglichkeiten betrifft, die auf die Vermittlung dieser „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ gerichtet sind, so sei hier auf meine Einführung in Methoden interkulturellen Trainings verwiesen (Flechsigt 1999).

Aber auch die Befähigung zur kulturellen Selbstäußerung ist für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation wichtig. Wie man eigene kulturelle Identität zum Ausdruck bringt, gleichzeitig sensibel eingeht auf interkulturelle Kontexte und dabei Missverständnisse und Verletzungen von Perso-

nen mit unterschiedlicher kultureller Orientierung vermeidet, gehört deshalb ebenfalls zu den wichtigen Aufgaben interkulturellen Lernens. Diese Befähigung zur kulturellen Selbstäußerung findet jedoch (verglichen mit Übungen zu verbesserter Fremdwahrnehmung) in der Praxis interkulturellen Lernens nur wenig methodische Unterstützung und wird deshalb nicht selten vernachlässigt. Zwei Formen des Extremverhaltens bei interkulturellen Begegnungen sind daher oft die Folge: Verleugnung eigener kultureller Identität oder aber Ausdruck ethnozentrischer Überheblichkeit.

\* Das vierte Lernproblem im engeren Sinn ist die Orientierung über zentrale Begriffe wie „Kultur“ oder „Identität“. Dies ist – und darin stimme ich Auernheimer zu – nicht in einem neuen Fach, sondern nur durch Überschreiten von Fächergrenzen möglich. Doch müssten jene Themen, die der begrifflichen Orientierung dienen, schon auch einzelnen Fächern zugeordnet werden. Dies nicht zuletzt aus dem Grund, weil hier fachliche Kompetenzen der Lehrenden gefragt sind. Begriffe wie „Kultur“, „Identität“, „Nation“ oder „Globalisierung“ aufzuklären, setzt nun einmal auch die Kenntnis disziplinärer Kontexte voraus. Vor allem dem Geschichts-, Deutsch- und Sozialkunde-, aber auch dem Fremdsprachen-Unterricht kommt hier besondere Bedeutung zu. Dies vor allem auch darum, weil diese Fächer in der Vergangenheit nicht unwesentlich dazu beigetragen haben, Identitäts-Konstrukte zu vermitteln, die den Charakter nationaler (Auto- und Hetero-) Stereotypen aufwiesen. Die Deutschkunde- und die Kulturkunde- Bewegungen der 20er Jahre, ganz zu schweigen von den im „Dritten Reich“ verbreiteten Bildungsideologien, zeigen nämlich hinlänglich, dass und wie auch innerhalb von Unterrichtsfächern solche Konstrukte als Elemente offizieller Bildungspolitik auftraten und im Unterricht vermittelt wurden. Eine besondere Aufgabe ist es dabei, ein auf „Nationalkultur“ reduziertes Kulturverständnis zu kritisieren und dessen politische Verwendungszusammenhänge und ideologische Kontexte herauszuarbeiten.

\* Das fünfte Lernproblem im engeren Sinne ist die Bearbeitung der Erfahrungen, die Heranwachsende mit unterschiedlichen kulturellen Bezugsgruppen machen. Die Darstellung dieser kulturellen Bezugsgruppen muss vor allem auch deren Selbstverständnis und deren Selbstbilder einbeziehen. Es gilt, stereotype Selbst- oder Fremdbilder abzubauen und Positionen in Frage zu stellen, die einseitig kulturelle Differenzen betonen (weil diese oft einen interessanteren Stoff bilden), und kulturelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Insofern bedauere ich es auch, wenn in Diskussionen um die kulturelle Identität von Migrantenkindern nicht selten eben jene ethnozentristischen Argumente vorgebracht werden, die man von deutsch-völki-

schen Erziehungskonzepten her kennt. So wird von gutmeinenden Autoren in Bezug auf national (genauer: nach Länderherkunft) definierte Migrantengruppen eine Einheitlichkeit kultureller Orientierungen angenommen, die man für die Bürger Bundesrepublik Deutschland ganz selbstverständlich bezweifelt. Ein solcher Differenzen betonender Umgang mit ethnisierten Zuordnungen, der Unterscheidungen nach „Eigenem“ und „Fremden“ in den Mittelpunkt stellt, verfehlt zwei erzieherisch wichtige Aspekte: Zum einen verstellt er die Einsicht, dass sich komplexe kulturelle Identität gerade dadurch auszeichnet, dass sie „fremde“ Elemente im eigenen Selbstbild ignoriert und damit auf Anschlussmöglichkeiten für das Verstehen fremder kultureller Orientierungen verzichtet (Adler 1977; Schäffter 1991; Welsch 1995). Zum anderen verhindern jene dichotomisierenden Zuordnungen, dass transkulturelle Aspekte kultureller Identität entwickelt werden, die über den kulturellen Horizont von ethnisch definierten Kollektiven und Bezugssystemen hinausweisen, die fundamentalistische Interpretationen kultureller Identität verhindern. Da jedoch erzieherische Bemühungen um transkulturelle Erziehung dazu beitragen, Grundlagen für das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher, jedoch komplexer kultureller Identität in multikulturellen Gesellschaften zu liefern, sollten kulturelle Differenzen und exotische Andersartigkeit selbst dann zurückhaltend behandelt werden, wenn sie interessantere Inhalte liefern.

Was die Erfahrungen im außerschulischen Bereich anbelangt, so sind auch hier verschiedene methodische Möglichkeiten gegeben. Zum einen können sogenannte kritische Ereignisse bearbeitet werden, die möglichst wertneutral berichtet und mehrperspektivisch interpretiert werden. Zum anderen können gut organisierte lokale Kulturerkundungen von Institutionen und Bezugsgruppen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen Lernanlässe bilden, wobei z.B. auch Institutionen deutscher Staatsbürger erkundet werden können, die religiösen Minderheiten, esoterischen Zirkeln oder Männerbünden angehören.

\* Als sechstes und keineswegs unwichtigstes Lernproblem ist Neubestimmung des Verhältnisses von personaler (individueller) und kultureller (kollektiver) Identität in der Erziehung zu nennen. Wie bereits erwähnt, standen in der deutschen Pädagogik – abgesehen von kurzen Epochen – Erziehungsziele, die sich auf die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit („Charakterbildung“) bezogen, im Zentrum pädagogischer Bemühungen. Dies weist bereits auf einen engen historischen Zusammenhang hin, der zwischen der Entwicklung kultureller Orientierungen und diesen Erziehungszielen bestand und besteht: Individualismus ist seit dem 18.

Jahrhundert selbst Ausdruck kultureller (kollektiver) Identität in Europa geworden. Die „Wir-Ich-Balance“ (Elias 1987) hat sich nach der Ich-Seite verschoben, auch wenn z. B. christliche Traditionen, nationalistische Ideologien oder Vorstellungen der Arbeiterbewegung alternative, eher von kollektivistischen Vorstellungen bestimmte Identitätsangebote darstellten. Da die individualistischen Erziehungsziele gegenwärtig nicht selten im Sinne eines naiven, von neoliberalen Botschaften durchdrungenen Egozentrismus interpretiert und realisiert und quasi monokulturell behandelt werden, bedarf es umso mehr der Besinnung auf diese Alternativen wie auch auf neue Bewegungen, in denen kollektive Orientierungen zur Geltung kommen. Hier sei auf den Beitrag von Krewer und Eckensberger (1991) verwiesen, in dem die Entwicklung des Verhältnisses von personaler und kultureller Identität aus psychologischer Sicht differenziert dargestellt ist.

In den gegenwärtigen Diskussionen innerhalb und außerhalb der Pädagogik, in denen es um kulturelle Identität geht, werden die hier als Lernprobleme skizzierten sechs Aspekte oft in wenig differenzierter Weise behandelt. Das beginnt damit, dass auch diejenigen, die sich um die Anerkennung von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen bemühen, auf die gleichen völkisch-ethnizistischen Argumente zurückgreifen wie diejenigen, welche xenophobe Positionen vertreten. Auch die Einsicht, dass es sich bei der Charakterisierung von kulturell definierten Kollektiven um soziale Konstrukte handelt, die oft von Generation zu Generation überliefert werden, nicht selten historische Beziehungen widerspiegeln und mit politischen Interessen verknüpft sind, bedarf noch weiterer Verbreitung. Die Betonung der Kategorien „Eigenes“ und „Fremdes“ im Sinne von ausschließenden Kategorien führt nicht selten dazu, dass in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um kulturelle Identität von Individuen und Gruppen vor allem kulturelle Differenzen betont und kulturelle Gemeinsamkeiten vernachlässigt werden. Wenn es also darum geht, Heranwachsende vorzubereiten auf eine Welt, in der innerhalb der einzelnen Länder wie auch in länderübergreifenden Einheiten kommuniziert wird, so muss kulturelle Identität neu bestimmt werden. Die Vielzahl der Angebote an kulturellen Orientierungen muss in zwei Richtungen vermittelt werden: Zum einen als Unterstützung individueller und verbindlicher Optionen, die angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme zu treffen sind. Zum anderen aber im Aufweisen von Anschlussmöglichkeiten, die zwischen verschiedenen Bezugssystemen und unterschiedlichen kulturellen Optionen bestehen, um die Entwicklung transkultureller Orientierungen und Kompetenzen zu fördern.

## Literatur

- Adler, P.: Beyond Cultural Identity. In: Brislin, R. W. (ed.), *Culture Learning. Concepts, Applications, and Research*, Honolulu 1977, S. 24 ff.
- Auernheimer, G.: Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges pädagogisches Steckenpferd? In: *Pädagogik und Schulalltag*, Heft 3/1997 (auch im Internet: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg\\_paeda/int/pub/artikel.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/int/pub/artikel.html)).
- Berg, W.: Kollektive Identität. In: Hahn, H. (Hg.), *Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt/M. 1999, S. 214 ff.
- Elias, N.: Wandlungen der Wir-Ich-Balance. In: *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt/M. 1991, S. 209 ff.
- Flehsig, K.-H.: Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Göttingen 1963.
- Flehsig, K.-H.: Methoden interkulturellen Trainings (1999: <http://www.gwdg.de/kflehs/iikdiaps1-98.htm>).
- Friedman, J.: *Cultural Identity and Global Process*. London 1994.
- Johnson, F.: The Western Concept of Self. In: Marsella, A. J./De Vos, G./Hsu, F. L. K. (eds.), *Culture and Self*, New York, London 1985, S. 91 ff.
- Krappmann, L.: Identität – ein Bildungskonzept. In: Grohs, G. u. a. (Hg.), *Kulturelle Identität im Wandel*, Stuttgart 1980, S. 99 ff.
- Krewer, B./Eckensberger, L. H.: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel 1991, S. 573 ff.
- Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.): *Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen*, München 1993.
- Peccei, A.: *Das menschliche Dilemma – Zukunft und Lernen*, Wien 1979.
- Schäffter, O.: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen 1991, S. 11 ff.
- Schöffthaler, T.: Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1984, S. 11 ff.
- Schneider-Wohlfahrt, U.: Die Begriffe „Kultur“ und „Identität“ im Rahmen einer Konzeption interkultureller Bildungsarbeit. In: dies. u. a. (Hg.), *Fremdheit überwinden – Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Opladen 1990, S. 21 ff.
- UNESCO: Division of Philosophy and Ethics, The Universal Ethics Project. UNESCO 1997 (<http://www.unesco.org/philosophy/universal-ethics/intro.htm>).
- Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaft* 1995, S. 39 ff.



## Anhang

Was den methodischen Aspekt anbelangt, d. h. die Frage, wie man Kommunikation über kulturelle Identität anregen kann, so hat sich folgender Einstieg bewährt: Eine Gruppe von Lernern wird gebeten, den folgenden kleinen Fragebogen bestehend aus fünf Lückentexten auszufüllen. Dieser Fragebogen, den ich mit ca. 100 deutschen Erwachsenen erprobt habe, liefert Aussagen, die eine hohe Differenz der Selbst-Zuordnungen zu fünf identitätsrelevanten Merkmalen zeigen. Die Auswertung ergab jeweils eine hohe Varianz selbst innerhalb von relativ homogenen Gruppen in Bezug auf Zugehörigkeitsvorstellungen, Wertorientierungen und gesellschaftlich-politische Positionen. Die Konfrontation mit den Ergebnissen der Befragung bildet dann den Ausgangspunkt für die Diskussion über „kulturelle Identität“.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Es handelte sich dabei nicht um eine empirische Untersuchung zum Thema, sondern um Impulsmaterial, das Daten liefern sollte, welche die Grundlage für anschließende Diskussionen in den betreffenden Lehrveranstaltungen bildeten.

„Bitte ergänzen Sie die folgenden Sätze, indem Sie in die Satzlücken Wörter bzw. Begriffe einsetzen, die eine Aussage ergeben, der Sie zustimmen können!

1. .... ist die wichtigste Tugend.
2. Meine Heimat ist .....
3. Ich bin .....Bürger der Bundesrepublik Deutschland zu sein.
4. Ich fühle mich ..... zugehörig.
5. Ich stehe ein / engagiere mich für .....“

Zu 1. werden vor allem Tugenden wie „Ehrlichkeit“, „Offenheit“ und „Toleranz“ genannt, während Tugenden wie „Demut“, „Bescheidenheit“ selten waren oder nicht genannt wurden.

Zu 2.: „Heimat“ wird entweder territorial, sozial oder individuell definiert. Bei der territorialen Definition stehen Nennungen von Bundesländern, Orten oder Regionen im Vordergrund, während „Deutschland“ oder „Europa“ selten genannt wurden. Soziale Definitionen bezogen sich auf „Familie“ oder „Freunde“. Definitionen mit individuellem Bezug lauteten etwa „wo ich mich wohlfühle“.

Zu 3.: Typisch war hier, dass der Begriff „stolz“ nur einmal vorkam. Die ganz überwiegende Mehrzahl bekundet ein positives („glücklich“, „zufrieden“, „einverstanden“) Verhältnis zum eigenen Staat.

Zu 4.: Zugehörigkeit zu konkreten Institutionen oder Gemeinschaften (z. B. „katholische Kirche“) wird eher selten bekundet. Demgegenüber stehen abstrakte Bezugssysteme im Vordergrund.

Zu 5.: Hier werden vorwiegend übergreifende politische Zielsetzungen genannt, z. B. „Gerechtigkeit“, „Umweltschutz“, „Schutz von Minderheiten“.

# Christoph Wulf

## Kulturelle Vielfalt

### Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion

Statt einer die Uniformierung der Menschen fördernden bedarf es einer *reflexiven, kritischen und heterogenen Globalisierung*, in deren Rahmen es darauf ankommt, eine Reihe der bisherigen Entwicklungen zu modifizieren und die kulturelle Vielfalt, die Herausforderung des Anderen sowie die anthropologische Reflexion historischer und kultureller Unterschiede in die Globalisierungsdynamik einzubeziehen. Der Versuch, eine universelle Globalisierung durchzusetzen, greift zu kurz. Nach dem *Todes Gottes* (Nietzsche), nach dem *Tode des Menschen* (Foucault), d. h. nach dem Ende der Geltung des abstrakten männlichen europäischen Menschen als Modell des Menschen, ist eine universelle Globalisierung und das ihr zugrunde liegende und sie legitimierende eurozentrische Menschenbild überholt (Wulf 1997; 2001). Die Ereignisse des 11. Septembers 2001 und ihre Folgen haben dies nun sogar einer größeren Öffentlichkeit deutlich gemacht. In dieser Situation verändert sich der Horizont für Erziehung und Bildung, deren globale Dimensionen an Bedeutung gewinnen. Im Zusammenhang mit Friedenserziehung und internationaler Erziehung, mit Umwelterziehung und Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung sowie mit multikultureller bzw. interkultureller Erziehung ist die Notwendigkeit globalen Lernens schon seit längerem gesehen worden. Doch erst allmählich setzt sich die Einsicht durch, dass die Globalisierungsprozesse der Gegenwart eine Herausforderung darstellen, der sich das Erziehungs- und Bildungswesen nicht entziehen kann, wenn es dazu beitragen will, die nachwachsende Generation auf eine verantwortliche Mitgestaltung dieser Prozesse vorzubereiten. Für diese Aufgabe hat der Umgang mit dem Anderen eine erhebliche Bedeutung. Er führt zu einem veränderten Verständnis von Kultur, die nicht mehr nach dem Modell einer abgeschlossenen Insel begriffen werden kann, deren Bewohner mit den Bewohnern anderer Inseln in Kontakt treten. Viel mehr ist der Andere der fremden Kultur heute häufig Teil der eigenen kul-

turellen Welt, oder er dient als Hinweis auf das Fremde in uns, dessen Kenntnis eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, an den Prozessen einer differenzierten und reflexiven Globalisierung teilzunehmen.

Angesichts der Globalisierung wichtiger Bereiche des Lebens und weltweiter politischer, ökonomischer und kultureller Integration bedarf es einer verstärkten Akzeptanz von Unterschieden und der Förderung der Gemeinsamkeiten. Dabei sind die Spannungen zwischen dem Lokalen, dem Regionalen und dem Globalen unvermeidbar. Immer mehr Menschen werden sich ihrer Mitverantwortung für das Schicksal des Planeten bewusst, doch gleichzeitig sind sie ihrem lokalen, regionalen und nationalen Kontext mit allen daraus resultierenden Ansprüchen verhaftet. Wertkonflikte und Verunsicherungen sind die Folge. Zwei gegenläufige und zugleich einander bedingende Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklung lassen sich feststellen, die beide zu den zentralen Konstitutionsbedingungen von Erziehung gehören. Eine Entwicklungstendenz zielt auf eine Intensivierung der *Individualisierung*, die andere auf eine Verstärkung der *Globalisierung*. Hierin kommen die widersprüchlichen Bedingungen heutiger Vergesellschaftung zum Ausdruck: Jeder Einzelne soll ein individuelles Leben unter gesellschaftlichen Bedingungen führen, die sich von ihm jedoch wenig bestimmen lassen. Selbstorganisation des Lebens mit der Erwartung, ein gelingendes Leben zu führen, heißt die Aufgabe. Jeder soll sein Leben aktiv gestalten, es konstruieren, Verantwortung übernehmen (Krüger/Marotzki 1999). Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung werden verlangt. Entscheidungsfähigkeit und Reflexivität gehören zu wichtigsten Kompetenzen der Lebensführung. Doch zugleich werden diese Prozesse zunehmender Individualisierung durch die Auswirkungen der vom Einzelnen nicht kontrollierbaren *Globalisierung* bestimmt. Es entsteht ein Wechselverhältnis: Die heutigen Formen gesteigerter Individualisierung werden erst durch die Prozesse der Globalisierung möglich; zugleich erfordern diese eine Intensivierung der Individualisierung. Nachhaltig sind die Auswirkungen dieser Prozesse auf die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen; vielfältig sind ihre *ungewollten Nebenwirkungen*.

Der als Globalisierung gekennzeichnete gesellschaftliche Wandel der Gegenwart ist ein *multidimensionaler Prozess*, der *ökonomische, politische, soziale und kulturelle Auswirkungen* hat und der das Verhältnis von Lokalem, Regionalem, Nationalem und Globalem verändert (Beck 1997; Münch 1998). In diesen Prozess werden vor allem folgende Veränderungen für die Erziehung wichtig:

*Arbeit wird knapp.* Daran ändern auch die Hoffnungen auf einen Übergang von der Arbeits- zur Dienstleistungsgesellschaft nichts. Die weitgehende Bindung des Lebenssinns sozialer Subjekte an die Arbeit wird für immer mehr Menschen nicht länger möglich; sie muss daher in ihrer historischen Bindung ans Christentum und an die Entstehung und die Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft überprüft werden (Paragrana 1996). Aus dieser Überprüfung ergeben sich Konsequenzen für das Erziehungswesen. Die Auflösung der Bindung vieler Ausbildungsgänge an bestimmte Berufe sowie die stärkere Berücksichtigung und Förderung von Schlüsselqualifikationen wie Kooperations- und Innovationsfähigkeit, Leistungs- und Reflexionsfähigkeit, Medien- und interkulturelle Kompetenz steht an. Neben der Vermittlung von Spezialwissen hat Erziehung die Aufgabe, zur Entwicklung von Fähigkeiten beizutragen, die in Umfang und Dauer wachsenden Bereiche außerhalb der Arbeitswelt zu gestalten. Um die mit der Globalisierung komplexer werdenden Lebens- und Arbeitszusammenhänge bewältigen zu können, sind daher nicht geringere, sondern verstärkte Investitionen in den Bereich der Bildung erforderlich.

Die Globalisierung führt mit der *Akzeleration der Zeit* zur *Reduzierung der Entfernungen* in der menschlichen Erfahrung sowie zur Kenntnis neuer, weit entfernt liegender kultureller und sozialer Räume. Diese im Rahmen der Globalisierung entstehenden Räume entsprechen nicht mehr den durch Grenzen und Grenzkontrollen von einander abgeschlossenen Territorien der Nationalstaaten. Mit Hilfe der Neuen Medien (Telefon, Fernsehen, Computer) werden gewaltige Entfernungen annähernd mit Lichtgeschwindigkeit überwunden (Bilstein/Miller-Kipp/Wulf 1999). Der Raum schrumpft (Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999). Der zu seiner Überwindung notwendig werdende Zeit- und Kostenaufwand ist gering. Bilder, Diskurse und der Massentourismus bringen das Ferne in die Nähe. Die traditionelle Ordnung von Raum und Zeit, Ferne und Nähe, Fremdem und Vertrautem wird aufgelöst. Neue Vermischungen und „Verunreinigungen“ entstehen. Die langsam wachsende *transnationale Weltgesellschaft* ist nicht durch Einheitlichkeit und Übersichtlichkeit, sondern durch *Vielfalt, Differenz* und *Komplexität* charakterisiert. Zwar sind die Bilder, die den erst seit einigen Jahrzehnten sichtbaren „Planet Erde“ abbilden und ihn als „Heimat“ des Menschen im Weltraum zeigen, schon tief in unserer inneren Bilderwelt und unserem Imaginären verankert, doch besagen diese Bilder nicht, dass die Erde in kultureller, ökonomischer oder politischer Hinsicht homogen ist oder dabei ist, homogen zu werden. Die entsprechenden Thesen über die Amerikanisierung (McDonaldisierung) der Welt greifen zu kurz. Weder

Amerika noch Europa sind der Mittelpunkt der Welt. Die Welt hat viele kulturelle, ökonomische, politische, *transnationale Zentren*, in denen unterschiedliche *globale Technologie-, Finanz-, Medien-, Bild-, Diskurs-Szenarien* entstehen (Castells 1996).

*Die Bedeutungsverringerung der Nationalstaaten.* War bisher der Nationalstaat mit seinem abgegrenzten Territorium Ort und Träger von Kultur und Erziehung, so führt die Globalisierung zur Verringerung der Bedeutung der Nationalstaaten und damit zu tiefgreifenden Änderungen von Erziehung und Bildung. Der Souveränitätsverlust der Nationalstaaten hat mehrere Gründe. Einmal delegieren sie eine wachsende Zahl von Entscheidungen an supranationale Gremien. Dadurch wirken sie zwar an den Entscheidungen mit, treffen sie aber nicht mehr allein. Der Vorteil für die Nationalstaaten liegt in den europäischen bzw. sogar globalen Wirkungen ihrer kooperativ getroffenen Entscheidungen. Außerdem entmachten die multinationalen Konzerne die Nationalstaaten, indem sie sie gegen einander ausspielen. So entwickeln sie ihre Produkte in Ländern mit hohem technologischen *know how*, produzieren diese Produkte in Billiglohnländern und zahlen Steuern in Ländern mit geringem Steuersatz. Indem die multinationalen Konzerne in ihren Sitzländern Arbeitsplätze vernichten und Steuern einsparen,bürden sie den Nationalstaaten die Kosten für die wachsende Zahl von Arbeitslosen auf. Zugleich entziehen sie diesen jedoch durch den Wegfall von Steuern die Möglichkeit, die für die sozialen Leistungen erforderlichen finanziellen Mittel aufzubringen. Daher verfügen die Nationalstaaten nicht mehr über ausreichende Mittel zur Finanzierung von Bildung, Gesundheit und Sozialem. So geraten sie in immer größere Schwierigkeiten, ihre traditionellen Aufgaben wahrzunehmen und ihre Integrationsleistungen zu erfüllen.

Mit dieser Entwicklung geht auch ein *Bedeutungsverlust der Nationalkulturen* einher, dessen Auswirkungen auf den Bereich der Erziehung und Bildung besonders wichtig und nachhaltig sind. Noch immer ist Kultur heute weitgehend Nationalkultur und als solche an ein Territorium, eine gemeinsame Sprache, an gemeinsame Traditionen und Erinnerungen, Symbole und Rituale gebunden. Im Rahmen von Bildungseinrichtungen wie Schule werden andere Nationalkulturen im allgemeinen nur insofern wahrgenommen, als sie mit der Herausbildung der eigenen Nationalkultur verbunden sind. Im Curriculum der Schule dienen andere Kulturen als Folie, um die Einzigartigkeit der eigenen Kultur und mit ihr der eigenen Nation herauszustellen. Ein Blick in die Schulbücher verdeutlicht diese Sicht. Zwar findet man in mitteleuropäischen Schulbüchern nur noch selten

Feindbilder von anderen Nationen; doch bleibt der Blick auf andere Nationalkulturen in der Regel eingeschränkt und perspektivisch begrenzt. Dies gilt vor allem für den Geschichts-, weniger jedoch für den Fremdsprachenunterricht, der sich stärker am Selbstverständnis der Nation orientiert, deren Sprache gelernt wird. Mit der Bedeutungszunahme der Regionen innerhalb der Europäischen Union findet allmählich auch eine stärkere Berücksichtigung der regionalen Elemente im schulischen Unterricht statt. Dies gilt für Sprachen, regionale Kulturinhalte und kollektive Erinnerungen gleichermaßen. Wie weit eine Repräsentation dieser Traditionen in schulischen Curricula erfolgt, hängt davon ab, wie stark das jeweilige Bildungswesen zentralisiert bzw. dezentralisiert organisiert ist. Eine weitere Reduzierung des nationalen Charakters von Erziehung und Bildung findet durch die mit der Globalisierung begründeten Ansprüche statt, *neue Inhalte aus anderen Regionen der Welt* in die schulischen Curricula aufzunehmen. So können es Schulen in Europa heute nicht mehr verantworten, chinesische und japanische Geschichte und das Selbstverständnis dieser Länder nicht zur Kenntnis zu nehmen. Entsprechendes gilt für Mexiko, Brasilien und den auch in globaler Perspektive nach wie vor marginalisierten afrikanischen Kontinent.

Der Bedeutungsverlust von Nationalstaat und Nationalkultur führt *nicht* zur Entstehung einer neuen Weltkultur. Zwar finden die der Globalisierungsdynamik zugrunde liegenden eurozentrischen Werte, Normen, Lebenspraktiken und Lebensstile eine globale Verbreitung, doch ersetzen sie nicht einfach andere Kulturen. Statt dessen initiieren sie eine kulturelle Auseinandersetzung mit den traditionellen Kulturen. Im Verlauf dieser Prozesse kommt es zur Veränderung sowohl der europäischen Werte und Lebensformen als auch der traditionellen Kulturen. Aus diesen Überlagerungen entstehen *neue kulturelle Mischungen und Konfigurationen*. So erzeugen Film, Fernsehen und Computer unterschiedliche Produkte in Indien, China und den USA. Allerdings darf diese inhaltliche und ästhetische Differenz der Produkte nicht dazu führen, ihre im medialen Charakter liegende Ähnlichkeit zu übersehen, die als solche schon einen Beitrag zu neuen globalen Formen der Kommunikation darstellt, deren Tiefenwirkungen auf die Wahrnehmungs- und Kommunikationsstruktur in ihrer Bedeutung kaum überschätzt werden können. In anderen Fällen gehen Tradition und Moderne seltsame Formen der Koexistenz ein, die dazu führen, dass Unterschiedliches und Widersprüchliches neben einander bestehen bleibt. Manchmal führt diese Situation zu Gewalt auslösenden Zusammenstößen von Werten und Lebensformen, die umso stärker sind, je weniger die Glo-

balisierungsdynamik den Lebenspraktiken und Werte der traditionellen Kultur Raum gibt bzw. je mehr sie versucht, diese zu nivellieren (Wimmer/Wulf/Dieckmann 1996; Dieckmann/Wulf/Wimmer 1996).

„Kultur“ kann also nicht mehr wie noch im 19. Jahrhundert nach dem Modell einer Insel oder eines nach außen abgeschlossenen, über das Territorium einer Nationalkultur gestülpten „Containers“ begriffen und interkulturelle Bildung als ein Lernen zwischen von einander abgeschotteten Kulturen verstanden werden. Vielmehr überlagern sich die verschiedenen Herkunft, Ansätze und Fokussierungen von Kultur so, dass sich Globales, Regionales und Lokales durchdringen. Der von Roland Robertson (1992) geprägte Begriff der *Glokalisierung* (*glocalism*) bringt diese Durchmischung von Globalem und Lokalem, von Universellem und Partikularem zum Ausdruck, durch die neue autonome Formen kultureller und sozialer *Komplexität* entstehen. Durch die Überschneidung und Interdependenz verschiedener kultureller Elemente entsteht keine in sich abgegrenzte kulturelle Einheit, sondern eine *tiefe kulturelle Vielfalt* der Lebensbedingungen (Krüger-Potratz 1999; Herzog 1999; Gogolin 1998). Trotz Globalisierung, Regionalisierung und Lokalisierung von Kultur, Erziehung und Bildung werden zwischen Italien und Dänemark, Holland und dem Vereinigten Königreich, Deutschland und Frankreich erhebliche kulturelle Unterschiede bestehen bleiben (Dibie/Wulf 1999; Hess/Wulf 1999). Diese sind an die unterschiedlichen Sprachen und die mit ihnen verbundenen Vorstellungswelten gebunden. Ein Vergleich der Bedeutungsfelder und Konnotationen von Wörtern wie Religion, Natur, Familie, die in den genannten Sprachen sogar den gleichen etymologischen Ursprung haben, macht dies deutlich. Je genauer wir nach den *Gemeinsamkeiten* suchen, desto deutlicher sehen wir auch die *Unterschiede* (Hamburger 1999). In der Wahrnehmung und Akzeptierung von Differenzen bilden sich Gemeinsamkeiten eher heraus als in Versuchen, von Unterschieden abzusehen. Angesichts dieser Situation ist zwar eine Reduzierung, nicht jedoch ein Verlust der Vielfalt zu erwarten. Die Entstehung einer einheitlichen, die Unterschiede aufhebenden Weltkultur oder europäischen Kultur ist unmöglich.

Für Erziehung und Bildung ergeben sich aus dieser Situation neue Aufgaben; es gilt, neue *Repräsentationen des Anderen*, neue *transnationale Loyalitäten und Solidaritäten* zu entwickeln. Die ökologische und die Friedensbewegung haben beispielsweise erste Formen transnationaler Zusammenschlüsse und Handlungen von Bevölkerungsgruppen entwickelt, etwa gegen den Shell-Konzern, als dieser eine Bohrinsel in der Nordsee versenken wollte, oder gegen die französische Regierung, als diese ihre unterirdi-

schen Atomversuche im Pazifik nicht stoppen wollte. Ermöglicht werden solche über die Grenzen von Ländern und Regionen hinausgehenden Aktionen durch neue, sich allmählich entwickelnde globale politische und kulturelle Werte und Perspektiven.

Die Prozesse der Globalisierung durchdringen heute alle Lebensbereiche und erhöhen die *Komplexität* der Lebenswelten und Lebensformen. Vor allem über die Neuen Medien, die neuen Kommunikationsformen und den Weltmarkt nehmen sie Einfluss auf die junge Generation. Über kulturelle Unterschiede hinweg bewirken diese Prozesse *Ähnlichkeit*, nicht jedoch Gleichheit. Gegen den Versuch, Ähnlichkeit auf Gleichheit zu reduzieren und dadurch Differenzen zu nivellieren, gibt es Widerstand, in dessen Rahmen man zurecht auf dem Wert der Einmaligkeit und Unhintergebarkeit des Partikularen besteht. Angesichts dieser Entwicklungen müssen sich Erziehung und Bildung verstärkt der Aufgabe stellen, junge Menschen dabei zu unterstützen, die durch die Ausweitung des Wissens entstehenden Ansprüche eigenverantwortlich zu handhaben und durch Wissen, Experiment und Erfahrung ihre persönlichen Fähigkeiten zu entfalten, mit der gestiegenen Komplexität des Lebens und der Lebensführung umgehen zu können. In dieser Situation gehört es zu den schwierigsten Aufgaben im Bildungswesen, zwischen den *Ansprüchen auf Chancengleichheit und den Erfordernissen des Wettbewerbs* zu vermitteln. Unter dem Anspruch der Chancengleichheit bedarf es der besonderen Förderung sozial benachteiligter Jungen und Mädchen. Unter dem Anspruch der Unterstützung für das Leben in der globalisierten Gesellschaft bedarf es der Entwicklung von Fähigkeiten der Selbstbehauptung. Die eine Zielsetzung richtet sich auf Solidarität, die andere auf Individualität. Zwischen beiden Zielsetzungen besteht oft ein antinomisches Verhältnis, das keine einfachen Kompromissbildungen zulässt.

Mit der Globalisierung von Kultur und der Zunahme der kulturellen Mischungen wird es immer schwerer, *zwischen Eigenem und Fremdem zu unterscheiden*. Dies liegt daran, dass die meisten Menschen an mehreren Kulturen Anteil haben, durch die sie in jeweils einmaliger Weise geprägt werden. Diese Situation ist u. a. Folge der Dynamisierung gesellschaftlicher Entwicklungen, der wachsenden Mobilität und der Entkoppelung von nationaler und kultureller Identität. In diesen Prozessen kommt es darauf an, das Fremde in der eigenen und das Eigene in der fremden Kultur wahrzunehmen und aus dieser Wahrnehmung eine kritische Perspektive auf die eigene und die fremde Kultur zu entwickeln (Eder 2000). Diese Sichtweise ermöglicht es, Anschlüsse und Übergänge zwischen verschiedenen Kultu-



ren herzustellen. Ein auf *sozialer Homogenisierung, ethnischer Fundierung* und *interkultureller Abgrenzung* beruhendes Konzept von Kultur reicht nicht aus, die Prozesse kultureller Assimilation angemessen zu begreifen. Statt dessen muss man eine zunehmende *Vernetzung der Kulturen* konstatieren. Dies führt zur *Hybridbildungen*, deren Ursprünge sich häufig kaum noch bestimmen lassen. „Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Informationen. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel – wie exotisch sie einst auch gewesen sein mögen – allerorten verfügbar; zudem machen die elektronischen Kommunikationsmedien alle Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar“ (Welsch 2001, S. 265).

In diesem Prozess der Auflösung der Nationalkulturen, der Durchmischung globaler, regionaler und lokaler kultureller Elemente sowie der Hybridbildung spielen *mimetische Prozesse* eine zentrale Rolle. In ihnen werden Elemente einer symbolischen und imaginären Welt auf kulturelle Elemente einer andere Welt bezogen. Dies kann in Form einer Berührung, einer Anähnlichung oder auch in Form einer Abgrenzung geschehen (Gebauer/Wulf 1992; 1998). In jedem Fall entsteht in den mimetischen Prozessen etwas Neues. So führen z. B. imaginäre und symbolische Figurationen durch den Bezug auf Symbolisierungen in anderen Kulturen zu neuen Bildern und Gestalten, Formen und Metaphern. Der mimetische Bezug auf die afrikanische Kunst in der Malerei am Anfang des 20. Jahrhunderts und die Entstehung des modernen Jazz oder Reggae sind dafür Beispiele. In diesen Fällen verhilft die Bezugnahme auf eine lokale künstlerische Praxis den europäischen und amerikanischen Künstlern dazu, eine neue Kunst- bzw. Musikrichtung zu schaffen. Diese Prozesse sind heute jedoch nicht auf Künstler, Musiker und Schriftsteller begrenzt; sie erfassen das alltägliche Leben vieler Menschen. Über die Globalisierung des Marktes und der neuen Medien werden Waren, Muster und Praktiken verbreitet, die auf lokale und regionale Traditionen stoßen, welche in mimetischen Prozessen neue Lebensformen und Kulturen des *Performativen* erzeugen. Es kommt zu tiefgreifenden Veränderungen der lokalen und regionalen, der nationalen und globalen Kulturen; es entstehen kulturelle Überlagerungen, Mischungen und Hybridbildungen, die zu neuen Formen kultureller Identitätsbildung führen. Zu diesen gehört die Entwicklung kulturübergreifender *performativer Gemeinsamkeiten* zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen. Für diese spielen Rituale und Ritualisierungen eine erhebliche

Rolle (Wulf u. a. 2001), deren performativer Charakter die Bedeutung des Verstehens angesichts der Gemeinsamkeit der Handlung in den Hintergrund treten lässt (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). Solche performativen Handlungen tragen zu neuen Formen kultureller Identität bei.

## Die Herausforderung des Anderen

Die immer mehr Lebensbereiche durchwirkende Globalisierungsdynamik führt dazu, dass es schwerer wird, dem Anderen als dem Nicht-Nichtidentischen und Fremden zu begegnen, der für den Einzelnen und die Gemeinschaft eine konstitutive Funktion hat. Die Akzeptanz des Anderen erfordert Selbstüberwindung; erst diese erlaubt die Erfahrung des Anderen. Die Fremdheit des Anderen erleben zu können, setzt die Bereitschaft voraus, auch den Anderen in sich kennen lernen zu wollen. Kein Individuum ist eine Einheit; jeder Einzelne besteht aus widersprüchlichen Teilen mit eigenen Handlungswünschen. Rimbaud formulierte diese Situation des Einzelnen einprägsam: *Ich ist ein Anderer*. Durch die Verdrängung der größten Widersprüche versucht zwar das Ich, seine Freiheit herzustellen, doch wird diese immer wieder von heterogenen Triebimpulsen und normativen Geboten eingeschränkt. Die Einbeziehung ausgesperrter Teile des Ichs in seine Selbstwahrnehmung ist daher eine unerlässliche Voraussetzung für einen akzeptierenden Umgang mit dem Anderen.

Die Komplexität des Verhältnisses zwischen dem Ich und dem Anderen besteht darin, dass das Ich und der Andere sich nicht als zwei von einander abgeschlossene Entitäten gegenüber stehen, sondern dass der Andere in vielfältigen Formen in die Genese des Ichs eingeht. Der Andere ist nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb des Individuums. Der im Ich internalisierte Andere erschwert den Umgang mit dem Anderen außen. Aufgrund dieser Konstellation gibt es keinen festen Standpunkt diesseits oder jenseits des Anderen. In vielen Ausprägungen des Ichs ist der Andere immer schon enthalten. Wer der Andere ist, und wie er gesehen wird, ist jedoch nicht nur abhängig vom Ich. Genauso wichtig sind die Selbstdeutungen, die sich der Andere gibt. Sie müssen nicht homogen sein, gehen aber in das Bild ein, das sich das Ich vom Anderen macht.

Wenn die Frage nach dem Anderen die Frage nach dem Eigenen und die Frage nach dem Eigenen die Frage nach dem Anderen beinhaltet, dann sind Prozesse der Verständigung zwischen dem Fremden und dem Eigenen immer auch Prozesse der Selbstthematisierung und Selbstbildung. Wenn

sie gelingen, führen sie zur Einsicht in die *Nicht-Verstehbarkeit des Fremden* und bewirken Selbstfremdheit. Angesichts der auf die Entzauberung der Welt und das Verschwinden des Exotischen zielenden gesellschaftlichen Entwicklung besteht die Gefahr, dass in Zukunft sich die Menschen in der Welt nur noch selbst begegnen und es ihnen an einem Fremdem fehlt, in Auseinandersetzung mit dem sie sich entwickeln können. Wenn der Verlust des Fremden eine Gefährdung menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten bewirkt, dann kommt seinem Schutz, d. h. der Entfremdung des Bekannten und der Bewahrung der Selbstfremdheit, Bedeutung zu. Bemühungen um die Erhaltung des Fremden im menschlichen Inneren und in der Außenwelt wären dann notwendige Gegenbewegungen gegen eine die Differenzen nivellierende Globalisierung.

Nur zu leicht kann das Schwinden des Fremden auch zum Verlust des Individuellen führen, das sich aus der spezifischen Verarbeitung des Fremden konstituiert. Die Unhintergebarkeit des Individuums greift das in jedem Individuum wirkende Bedürfnis nach Selbstvergewisserung auf. Selbstvergewisserung zielt auf ein Wissen darüber, wie das Individuum geworden ist, was es ist und was es werden will. In der Genese dieses Wissens spielen Selbstthematisierung, Selbstkonstruktion und Selbstreflexion eine wichtig Rolle. Derartiges Wissen ist nur vorläufig und verändert sich im Verlauf des Lebens. André Gide drückt diese Erfahrung in den *Falschmünzern* so aus: „Ich bin immer nur das, was ich zu sein glaube, und das wechselt so unablässig, dass – wäre ich nicht da, um den Verkehr zu vermitteln – oft mein Wesen vom Abend das vom Morgen nicht wiedererkennen würde. Nichts kann verschiedener von mir sein als ich selbst.“

Ein Bewusstsein von der *Nichtidentität des Individuums* bildet eine wichtige Voraussetzung für die Offenheit gegenüber dem Anderen. In der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, mit dem Anderen in der eigenen Kultur und dem Fremden in der eigenen Person soll die Fähigkeit entwickelt werden, vom Fremden bzw. vom Anderen her wahrzunehmen und zu denken. Durch diesen Perspektivenwechsel gilt es, die Reduktion des Fremden auf das Eigene zu vermeiden. Versucht werden soll, das Eigene zu suspendieren und es vom Anderen her zu sehen und zu erfahren. Ziel ist die Entwicklung *heterologischer Denks*. In seinem Mittelpunkt steht das Verhältnis von Vertrautem und Fremden, von Wissen und Nichtwissen, von Gewissheit und Ungewissheit. Infolge von Enttraditionalisierung und Individualisierung, Differenzierung und Globalisierung sind viele Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Lebens fragwürdig geworden und erfordern individuelle Reflexion und Entscheidung. Dennoch entspricht der Ge-

staltungsspielraum, der dem Individuum in Folge dieser Entwicklungen zuwächst, nicht einem wirklichen Gewinn an Freiheit. Häufig hat der Einzelne nur dort einen Entscheidungsspielraum, wo er die Voraussetzungen der Entscheidungssituation nicht verändern kann. Im Umweltbereich ist dies beispielsweise der Fall, in dem der Einzelne zwar umweltbewusste Entscheidungen fällen kann, die aber auf die gesellschaftlichen Makrostrukturen, die die Qualität der Umwelt wirklich bestimmen, nur wenig Einfluss haben.

Mit der Zunahme der *Undurchschaubarkeit der Welt* wächst die *Verunsicherung des Einzelnen*, der die Differenz zwischen sich und dem Anderen aushalten muss. In dieser Situation werden Ungewissheit und Unsicherheit zentrale Merkmale gesellschaftlichen Lebens. Ihren Ursprung haben sie einerseits in der Welt außerhalb des Menschen, andererseits in seinem Inneren und schließlich im Wechselverhältnis zwischen Innen und Außen. Angesichts dieser Situation fehlt es nicht an Versuchen, diese Unsicherheit durch scheinbare Gewissheiten erträglich zu machen. Doch helfen diese Gewissheiten nicht, die verlorene Sicherheit wiederzugewinnen. Ihre Geltung ist relativ und entsteht meistens durch den Ausschluss von Alternativen. Was ausgeschlossen wird, bestimmen einerseits die psychisch-soziale Konstitution des Einzelnen und andererseits die gesellschaftlichen Machtstrukturen und die aus ihnen resultierenden Prozesse des Setzens und Ausschließens von Werten, Normen, Ideologien und Diskursen.

Mit der *Pluralität* der Wirklichkeits- und Wissenschaftsauffassungen wird die Erfahrung der Differenz zu einem bestimmenden Moment in der Produktion und in der Handhabung individuellen und gesellschaftlichen Wissens. Sie erst erlaubt die Erfahrung des Anderen, ohne den kein konstruktiver Umgang mit fremden Kulturen möglich ist. Bei diesen Erfahrungen spielt der Umgang mit *Kontingenz* eine entscheidende Rolle. Kontingent ist, was auch anders möglich ist. Was in der Planung als unverfügbar erkennbar wird, was zufällig, aber auch durch Handeln beeinflussbar ist, ist kontingent. Kontingenz bezeichnet also einen Spielraum offener Möglichkeiten. In ihm werden Ereignisse kontingent, die manchmal in Folge von Handlungen entstehen, ohne dass vorher bestimmbar wäre, wie und warum sie sich so und nicht anders einstellen. „Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes, Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont

möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist“ (Luhmann 1984, S. 152). Diese Bestimmung von Kontingenz lässt sich auch als eine Beschreibung heutiger Wirklichkeitserfahrung mit der für diese konstitutiven Rolle des Anderen begreifen. Der Umgang mit dem Anderen ist ein Umgang mit Kontingenzen, der nur begrenzt planbar ist. Die Ergebnisse sind partiell zufällig und bleiben daher unvorhersehbar. Doch gerade dadurch entstehen aus Kontingenzen neue Erfahrungsmöglichkeiten von Fremdem und Eigenem, die bis dahin unbekannte Horizonte und Ordnungen erzeugen. Im Verlauf dieser Prozesse entsteht ein Bewusstsein der Virtualität, das einen neuen Umgang mit dem Anderen bewirkt.

Der Diskurs über den Anderen macht auf die mit dem *Egozentrismus*, *Logozentrismus* und *Ethnozentrismus* einher gehenden psychologischen, epistemologischen und kulturellen Verkürzungen aufmerksam (Waldenfels 1990). Auch wenn es zeitweilig den Anschein hatte, als gelänge eine Entschleierung des Anderen, so hat sich dieser Eindruck nicht bewahrheitet. Mitten im Alltäglichen, Bekannten und Vertrauten werden Dinge, Situationen und Menschen fremd. Die erwartete Sicherheit und Vertrautheit der Lebensbedingungen wird fragwürdig. Zwar hat die Strategie, das Andere durch Verstehen aufzulösen, dazu geführt, dass vieles Fremde zu Bekanntem geworden ist und dass an die Stelle von Verunsicherung und Bedrohung Sicherheit und Vertrautheit getreten sind. Doch ist diese Sicherheit oft nur Schein; hinter ihrem Rücken und an ihren Rändern haben sich Unsicherheit und Gefährdung nicht verringert. Die Geste des Sich-die-Welt-vertraut-Machens hat die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt. Mit der Zunahme des Bekannten vergrößert sich der Umfang des Unbekannten. Mit Hilfe der Ausweitung des Wissens gelingt es nicht, die Komplexität der Lebenszusammenhänge zu verringern. Je mehr das Wissen über Phänomene und Zusammenhänge zunimmt, desto mehr wächst auch das Nichtwissen. Immer wieder zeigt sich Nichtwissen und verweist das Wissen und ein auf ihm basierendes, souveränes menschliches Handeln auf seine Grenzen. Das Andere wird häufig auf dasselbe reduziert, doch wird es dadurch nicht überwunden. Es artikuliert sich im Zentrum und an den Grenzen des Bekannten und fordert seine Berücksichtigung.

Elias (1976), Foucault (1976), Beck (1995) haben die Prozesse der modernen Subjektkonstitution und der Entstehung des *Egozentrismus* detailliert beschrieben. „Technologien des Selbst“ werden dazu verwendet, Subjekte zu bilden (Martin u. a. 1988). Viele dieser Strategien orientieren sich

an Vorstellungen von einem in sich geschlossenen Selbst, das als subjekt-haftes Handlungszentrum unter dem Anspruch steht, ein eigenes Leben zu führen und eine eigene Biographie zu entwickeln. Die ungewollten Nebenwirkungen der Entwicklungen zu einem sich selbst genügenden Subjekt sind vielfältig. Nicht selten scheitert das sich selbst setzende Subjekt am Akt der Selbstsetzung. Die erhoffte Selbstbestimmung und das erwartete Glück autonomen Handelns werden von anderen, sich diesen Ansprüchen nicht unterordnenden Kräften konterkariert. Die Ambivalenz der Subjekt-konstitution zeigt sich darin, dass der ihr inhärente Egozentrismus einerseits als Überlebens-, Aneignungs- und Machtstrategie, andererseits als Reduktions- und Nivellierungsstrategie dient. Der in der Zentrierung auf die Ich-Kräfte liegende Versuch, den Anderen auf seine Nützlichkeit, seine Funktionalität und seine Verfügbarkeit zu reduzieren, scheint gleichzeitig gelungen und gescheitert zu sein. Daraus ergibt sich für den Umgang mit dem Anderen ein neuer Horizont und ein neues Erkenntnis- und Aufgabenfeld.

Der *Logozentrismus* hat dazu geführt, vom Anderen wahrzunehmen und zu verarbeiten, was der Vernunft entspricht. Was nicht vernunftfähig und vernunftförmig ist, gerät nicht in den Blick, wird ausgeschlossen und abgewertet. Wer auf der Seite der Vernunft steht, ist im Recht. Das gilt selbst von der eingeschränkten Vernunft funktionaler Rationalität. Erwachsene haben gegenüber Kindern, Zivilisierte gegenüber Primitiven, Gesunde gegenüber Kranken Recht. Durch den Besitz der Vernunft beanspruchen sie, denen überlegen zu sein, die über Vorformen oder Fehlformen der Vernunft verfügen. Wenn sich der Andere vom Allgemeinheit beanspruchenden Charakter der Sprache und der Vernunft unterscheidet, wachsen die Schwierigkeiten, sich ihm anzunähern und ihn zu verstehen. Nietzsche, Freud, Adorno und viele andere haben diese Selbstgefälligkeit der Vernunft der Kritik unterzogen und gezeigt, dass Menschen auch in Zusammenhängen leben, zu denen die Vernunft nur unzulänglichen Zugang hat.

Nachhaltig hat auch der *Ethnozentrismus* die Unterwerfung des Anderen betrieben. Todorov (1985), Greenblatt (1995) und andere haben die Prozesse der Zerstörung fremder Kulturen analysiert. Zu den schrecklichsten Taten gehört die Kolonialisierung Lateinamerikas im Namen Christi und der christlichen Könige. Mit der Eroberung des Kontinents geht die Vernichtung der dortigen Kulturen einher. Bereits beim ersten Kontakt wird der Anspruch auf Anpassung und Assimilierung erhoben. Versklavung oder Vernichtung sind die Alternativen. Mit einer ungeheuerlichen Herrschaftsgeste wird das Eigene durchgesetzt, als müsse eine Welt ohne

den Anderen bzw. das Andere geschaffen werden. Mit Hilfe eines machtsstrategischen Verstehens wird es möglich, die Ausrottung der Völker der Eingeborenen zu betreiben. Die Indios begreifen nicht, dass sich die Spanier skrupellos berechnend verhalten und ihre Sprache zur Täuschung einsetzen: Freundlichkeit meint nicht, was sie vorgibt; Versprechen dienen nicht dazu, etwas zu vereinbaren, sondern dazu, den Anderen zu hintergehen. Jede Handlung dient anderen Zielen als vorgegeben wird. Legitimiert wird dieser Umgang mit dem Interesse der Krone, dem Missionsauftrag des Christentums und der Minderwertigkeit der Eingeborenen. Verschwiegen und aus dem eigenen Selbst- und Weltbild ausgegrenzt werden Goldgier und ökonomische Motive. Kolumbus nimmt von den Eingeborenen das wahr, was er schon weiß. Er sieht in ihrer Welt nur Zeichen, die ihn auf Bekanntes verweisen und die er in Bezug auf seinen Referenzrahmen liest, einordnet und interpretiert. Dieser Referenzrahmen gleicht dem Bett des Prokrustes, in das alles Fremde so hineingezwungen wird, dass es in dessen vorgegebene Strukturen „passt“. Der Andere wird von den Bildern und Symbolen des Eigenen zugedeckt und in sie eingeschlossen. Was sich nicht einfügt, bleibt außerhalb der Wahrnehmung und der Verarbeitung. Dadurch entsteht keine Bewegung zum Anderen.

Unter den Verfahren des Umgangs mit dem Anderen kommt *mimetischen Prozessen* eine zentrale Bedeutung zu (Gebauer/Wulf 1992; 1998). Taussig (1993) verdeutlicht diese Prozesse am Beispiel von Figurinen der Cuna, unter denen einige im Aussehen und in der Kleidung den weißen Kolonisatoren ähneln. Indem die Cuna durch einen mimetischen Akt Repräsentationen der Weißen in Form von Figurinen schaffen, gelingt es ihnen, die weißen Kolonisatoren zu verkleinern und ihnen ihren bedrohlichen Charakter zu nehmen. Mit Hilfe magischer Verfahren sind sie nun in der Lage, Macht über die als übermächtig erlebten Weißen auszuüben. Die kulturanthropologische Literatur kennt zahlreiche derartige Beispiele. In ihnen findet eine Annäherung an den Anderen dadurch statt, dass eine Repräsentation von ihm hergestellt wird. Mit der *Schaffung dieser Repräsentation* werden Gefühle und Einstellungen dem Anderen gegenüber zum Ausdruck gebracht und dargestellt. Der Andere wird in die eigene Symbolwelt überführt; die Beziehung zu ihm wird verkörperlicht. In der Repräsentation wird etwas sichtbar gemacht, das vorher nicht greifbar war. Die Herstellung einer Repräsentation der Weißen ist daher keine bloße Imitation, sondern eine mimetische Handlung, durch den unter Bezug auf Vorgegebenes Neues entsteht. Der *mimetische Akt* ist keine bloße Reproduktion, sondern eine kreative Handlung. Die Herstellung dieser Figuration der

Weißén ist ein Versuch, mit ihrer Fremdheit umzugehen. Hinter der Hervorbringung dieser Repräsentation stehen Irritation, Verunsicherung und der Wunsch, das Unbekannte und Faszinierende der Weißén durch ihre figurative Darstellung und deren Bezug auf die eigene Symbolwelt zu begrenzen. In dieser Mimesis der Weißén geht es den Cuna nicht darum, die Weißén als Andere in den Motiven ihres Handelns und in den Werten und Symbolisierungen ihrer Kultur zu verstehen, als vielmehr darum, die Bedeutung der Weißén für die Cuna zum Ausdruck zu bringen und darzustellen. Die mimetische Erzeugung dieser Repräsentationen ist eine imaginäre und symbolische In-Besitz-Nahme der Weißén, die aus dem Bedürfnis nach Klärung der Beziehung zu den Weißén erfolgt.

Mimetische Annäherungen an den Anderen können mit Hilfe verschiedener Formen der Repräsentation erfolgen. Neben der Herstellung von Texten und Bildern spielen Gesten und Rituale, Spiele und Tauschhandlungen eine wichtige Rolle. Bei der Schaffung von Repräsentation überlagern sich das Eigene und der Andere. Jede *Repräsentation des Anderen* hat eine performative Seite. In ihr wird etwas zur Darstellung gebracht; in ihr erfolgt eine Vergegenständlichung bzw. Verkörperung. Die mimetischen Energien führen dazu, dass eine Repräsentation nicht ein bloßes Abbild eines Vorbildes ist, sondern sich von diesem unterscheidet und eine neue Welt erzeugt. In vielen Fällen bezieht sich die Repräsentation auf eine noch nicht ausgebildete Figuration des Anderen und ist die Darstellung eines Nichtdarstellbaren, seine Vergegenständlichung bzw. seine Verkörperung. Dann erzeugt Mimesis die Figuration der Repräsentation, das Objekt der Nachahmung selbst.

In mimetischen Prozessen wird das Fremde in die Logik und Dynamik der eigenen imaginären Welt eingefügt. Dadurch wird das Fremde in eine Repräsentation transformiert. Als Repräsentation wird es noch nicht zum Eigenen; es wird zu einer Figuration, in der sich Fremdes und Eigenes mischen, zu einer *Figuration des Dazwischen*. Dem Entstehen einer solchen Figuration des „Dazwischen“ kommt in der Begegnung mit dem Anderen außerordentliche Bedeutung zu. Eine mimetisch geschaffene Repräsentation bietet die Möglichkeit, das Fremde nicht festzusetzen und einzugemeinden, sondern es in seiner Ambivalenz als Fremdes und zugleich Bekanntes zu erhalten. Die *mimetische Bewegung* gleicht einem Tanz zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Weder verweilt sie beim Eigenen noch beim Anderen; sie bewegt sich hin und her zwischen beiden. Repräsentationen des Anderen sind kontingent. Sie müssen nicht so sein, wie sie sind; sie können sich auch in anderen Figurationen bilden. Zu



welcher Figuration die mimetische Bewegung führt, ist offen und abhängig vom Spiel der Phantasie und dem symbolischen und sozialen Kontext. Keine Form der Repräsentation oder Figuration ist notwendig. Viele differente und heterogene Formen sind denkbar. Welche Figuren getanzt werden, welche Formen des Spiels gewählt werden, ergibt sich in der mimetischen Bewegung. Mimesis des Anderen führt zu ästhetischen Erfahrungen; in ihnen kommt es zu einem Spiel mit dem Unbekannten, zu einer Ausweitung des Eigenen ins Fremde. Sie bewirkt eine Anähnlichung an das Fremde. Sie ist sinnlich und kann sich über alle Sinne vollziehen; sie führt nicht zu einem „Hineinfallen“ ins Fremde und zu einer Verschmelzung mit ihm. Eine solche Bewegung implizierte die Aufgabe des Eigenen. Sie wäre Angleichung, Mimikry ans Fremde unter Verlust des Eigenen. Mimesis des Fremden beinhaltet Annäherung und Abstand in einem, Verweilen in der Unentschiedenheit des *Dazwischen*, Tanz auf der Grenze zwischen Eigenem und Fremdem. Jedes Verweilen auf einer Seite der Grenze wäre Verfehlung, entweder des Eigenen oder des Fremden, und das Ende der mimetischen Bewegung.

Die mimetische Annäherung an den Anderen ist *ambivalent*. Sie kann gelingen und zu einer Bereicherung des Eigenen werden. Sie kann aber auch fehlschlagen. Die Begegnung mit dem Anderen oszilliert zwischen den Polen des Bestimmten und des Unbestimmten. Wieweit es gelingt, Verunsicherungen durch das Nicht-Identische des Anderen auszuhalten, entscheidet über das Gelingen der Annäherung und des Umgangs mit dem Fremden. Weder das Eigene noch das Andere dürfen als in sich abgeschlossene und von einander vollständig getrennte Einheiten begriffen werden. Vielmehr bestehen Fremdes und Eigenes aus einer sich in „Fragmenten“ konstituierenden Relation. Diese Relation bildet sich in Prozessen der Anähnlichung und Differenz; sie ist historisch und verändert sich nach Kontext und Zeitpunkt.

## Anthropologische Reflexion

Angesichts der umfassenden globalen Transformationsprozesse der Gegenwart und der Gefahr des Verlusts des Anderen gewinnen Fragen nach dem menschlichen Selbstverständnis neue Aktualität. Wer sind diese Menschen, die die Welt und bald auch ihre eigene Natur nach ihren Vorstellungen und Phantasmen so tiefgreifend umgestalten? Welche Rückschlüsse auf die menschliche Selbstausslegung erlauben diese Entwicklungen?

Lassen sich handelnde Subjekte identifizieren? Oder sind es eher anonyme Transformationssysteme, die die Welt und die Menschen umgestalten? Fragen über Fragen, auf die es nur vorläufige Antworten gibt. Diese Fragen machen deutlich, wie wichtig in dieser Situation *reflexives anthropologisches* Wissen ist. Dieses kann nicht mehr an *eine* normative Anthropologie gebunden sein. Nach dem Tode Gottes im Sinne Nietzsches und *des* Menschen im Sinne des europäischen, weißen, männlichen Menschen (Foucault) ist ein solcher normativer Anspruch endgültig überholt. Angesichts der Globalisierungsprozesse ist diese Einsicht besonders wichtig. Sie widerspricht einem Verständnis von Globalisierung als einem uniformierenden Prozess, dem der „flexible Mensch“ (Sennett 1998) als normatives Menschenbild zu Grunde liegt. Flexibilität, Mobilität, Teamgeist sowie Beschleunigung und Anschlussfähigkeit sind Aspekte dieses Menschenbildes; es akzentuiert das Individuum und stellt darin die Fokussierung eines eurozentrischen Menschenbildes dar. Auch die Betonung der Ökonomie und die Unterordnung sozialer und kultureller Aspekte unter Gesichtspunkte der Rationalisierung, Effektivitätssteigerung und Gewinnmaximierung haben den gleichen euro-amerikanischen Hintergrund. Eine auf einem solchen Menschenbild basierende Globalisierung trifft auf nachhaltige Widerstände in anderen Kulturen, in denen die Übernahme dieser spezifischen Normen und Werte als „Verrat“ an der eigenen Kultur angesehen wird. Doch auch im Rahmen der europäischen Kulturen ist eine solche uniformierende anthropologische Norm nicht akzeptabel. Dies zeigen auch die Forschungen zur Historischen Anthropologie, mit der vielfältige, transdisziplinäre Bemühungen bezeichnet werden, auch nach dem Ende einer verbindlichen anthropologischen Norm Phänomene und Strukturen des Menschlichen zu erforschen (Wulf 1997; 2001).<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Unter-

---

1 Ihren Ausgang nahmen diese Untersuchungen, die ihren Niederschlag unter anderem in den Buchreihen *Historische Anthropologie* im Reimer-Verlag Berlin, *Pädagogische Anthropologie* im Deutschen Studienverlag Weinheim und in der Zeitschrift *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* gefunden haben, in folgenden von Dietmar Kamper und Christoph Wulf herausgegebenen internationalen, transdisziplinären Studien zur Historischen Anthropologie: *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt/M. 1982; *Der Andere Körper*, Berlin 1984; *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt/M. 1984; *Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln*, Frankfurt/M. 1986; *Das Heilige. Seine Spur in der Moderne*, Frankfurt/M. 1987, 2. Aufl. 1997; *Die sterbende Zeit*, Darmstadt, Neuwied 1987; *Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte*, Weinheim 1988; *Die erloschene Seele*, Berlin 1988; *Der Schein des Schönen*, Göttingen 1989; *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*, Berlin 1989; *Rückblick*

suchungen gilt es, die *doppelte Geschichtlichkeit und Pluralität*, die *Kulturalität und Transkulturalität* sowie die *Interdisziplinarität und Globalität* anthropologischen Wissens zu berücksichtigen.

Im Unterschied zu den biowissenschaftlichen Anthropologien, die universelle Merkmale des Menschen identifizieren und erforschen wollen, wird in einer *historischen* kulturwissenschaftlich ausgerichteten *Anthropologie* die Geschichtlichkeit der Forschungsobjekte, der Forschungssubjekte sowie ihrer Forschungsfragen und Forschungsmethoden betont. Obwohl prinzipiell die Geschichtlichkeit auch für biowissenschaftliche Anthropologien gilt, wird sie in ihnen nicht reflektiert. Genetik, Ethologie, Soziobiologie versuchen eher, zeit- und kulturübergreifende Erkenntnisse über den Menschen zu gewinnen. Dabei übersehen sie die Historizität und Kulturbedingtheit ihrer Fragestellungen und Methoden. Doch erst mit ihrer Berücksichtigung entsteht die Vielfalt und Pluralität anthropologischer Forschung.

Was bedeuten Geschichte und die Berücksichtigung des geschichtlichen Charakters anthropologischer Phänomene? „Geschichte gestaltet sich immer im Wechselspiel von jeweils vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten (Lebens-, Produktions- und Herrschaftsverhältnissen usw.) und der jeweils strukturierenden Praxis (Deutungen und Handlungen) der Akteure“ (Dressel 1996, S. 163). Dies führt zu einer Orientierung der anthropologischen Forschung an Grundsituationen und elementaren Erfahrungen des Menschen, an einem „anthropologisch konstanten Grundbestand“ (Peter Dinzelbacher), an „menschlichen Grundphänomenen“ (Jochen Martin), an „elementaren menschlichen Verhaltensweisen, Erfahrungen und Grundsituationen“ (Hans Medick) und damit zu einer starken Ausweitung der Fragestellungen, Themen und Forschungsv Verfahren. Thema ist hier z. B. nicht mehr die Erfindung der Kindheit zu Beginn der Neuzeit, sondern Kindheit an bestimmten Orten, in bestimmten Zeiträumen und in partikularen Kulturen.

Historisches Wissen entsteht in der Spannung zwischen Ereignis und Erzählung, zwischen Realität und Fiktion, zwischen Strukturgeschichte und narrativer Geschichtsschreibung; „eine Grenze zwischen Erzählung und Beschreibung [lässt sich] nicht einhalten“ (Koselleck 1990, S. 113). Historisches Wissen ist daher stets Ergebnis kontrollierter Fiktion und Konstruktion. Ziel ist die Erforschung historischer Mentalität. Sie „ist das

---

auf das Ende der Welt, München 1990; Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit, Berlin 1992; vgl. dazu: Wulf, Ch./Kamper, D. (Hg.): Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie, Berlin 2002.

Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist. Mentalität manifestiert sich in Handlungen“ (Dinzelbacher 1993, S. XXI). Dass sich historischer Wandel im Bereich der Mentalitäten erst über lange Zeiträume zeigt, ist immer wieder betont worden. Mentalitäten bilden keine in sich geschlossenen Blöcke; sie sind vielmehr für einander durchlässig und mit einander vernetzt. Sie präformieren Handlungen in konkreten Situationen; sie enthalten Orientierungs- und Entscheidungshilfen für soziales Handeln. Sie sind kultur-, schicht- und oft gruppenspezifisch. Wie Habitusformen entstehen Mentalitäten unter spezifischen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen. Sie strukturieren das gesellschaftliche Handeln sozialer Subjekte vor, ohne es festzulegen, und sind für Veränderungen und historischen Wandel offen.

Wie die historische so ist auch die *kulturanthropologische Perspektive* für eine reflexive Anthropologie von zentraler Bedeutung. Wie sich erstere diachron ausrichtet, so orientiert sich letztere synchron auf die Vielfalt der Unterschiede zwischen den menschlichen Kulturen. In dieser Forschung ist es „außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert“ (Geertz 1992, S. 59). Man findet den Menschen nicht „hinter“ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen. Der Versuch, „Generation“, „Familie“, „Erziehung“ als kulturelle Universalien zu identifizieren, impliziert ein hohes Maß an Abstraktion und ist daher wenig ergiebig; erst die Untersuchung derartiger sozialer Phänomene in verschiedenen Kulturen zeigt ihre außerordentliche Vielfalt und liefert Aufschluss über die Vielgestaltigkeit von Kultur. In dieser Sicht ist es gerade die historische und kulturelle Vielfalt, die Kenntnisse über die Gattung Mensch liefert und deren Erforschung erforderlich ist. Allerdings käme es weniger darauf an, lediglich „die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird ... Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbezähmbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung

nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins“ (Geertz 1992, S. 70 f.). Sahlins denkt in die gleiche Richtung, wenn er nach den Mechanismen fragt, mit deren Hilfe kulturelle Schemata entwickelt werden; er betont, dass das kulturelle Schema „durch einen dominanten Bereich der symbolischen Produktion ... vielfältig gebrochen“ wird. In der Folge geht er davon aus, dass es „einen bevorzugten Ort des symbolischen Prozesses“ gibt, „von dem ein klassifikatorisches Raster ausgeht, das über die gesamte Kultur gelegt wird“. Das Spezifische der westlichen Kultur wird in der „Institutionalisierung des Prozesses der Güterproduktion“ gesehen. Dadurch unterscheidet sie sich von anderen Welten, „wo die gesellschaftlichen Beziehungen, besonders die Verwandtschaftsbeziehungen der Ort der symbolischen Unterscheidung bleiben und andere Tätigkeitsbereiche durch die operativen Verwandtschaftsunterscheidungen bestimmt werden“ (Sahlins 1985, S. 296).

Bereits diese Bestimmungen von Kultur machen deutlich, wie unzulänglich alle Definitionen von Kultur sind. Jede Bestimmung macht einen Aspekt sichtbar und verdeckt damit zugleich eine Reihe anderer. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur wird es noch schwieriger, einen Begriff von Kultur zu entwickeln, der diesen immer komplexer werdenden Bedingungen angemessen ist. Die Überlappung, Durchmischung und kulturelle Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem führt zu neuen kulturellen Formen, deren Vielschichtigkeit nicht voraussehbar ist (Augé 1994; Appadurai 1996; Dibié/Wulf 1999). Auf jeden Fall gilt es zu vermeiden, gegen die im Kulturellen liegende Möglichkeit zur Offenheit zu verstoßen. Denn: „Kultur ... ist die Bewahrung des Möglichen. Die Weite ihres Horizonts ist der Lohn der Kontingenz“ (Konersman 1996, S. 354).

Viele kulturwissenschaftlich orientierten Forschungen im Bereich der Anthropologie gehen auf aktuelle Probleme und Fragen zurück. Zur Bearbeitung ihrer Themen bedienen sie sich historischer Rückgriffe und des Vergleichs mit ähnlichen Konstellationen in anderen Kulturen. Einige Arbeiten erforschen Zusammenhänge, die im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung vergessen geworden sind, oder entwickeln neue Fragestellungen im Hinblick auf bekannte Phänomene. Andere Untersuchungen versuchen, durch einen ethnographischen Blick und die mit ihm einher gehende Verfremdung, Handlungen in ihrer kulturellen Bedingtheit neu zu sehen. Derartige Forschungen gehen nicht von der Homogenität von Kultur aus,

sondern betonen die Vielfalt des Kulturellen und orientieren sich an einem *differenzierten Kulturbegriff*. Dies ist um so mehr der Fall, wenn sich ihre Untersuchungen auf konkrete kulturelle Praktiken wie Spiele, Rituale und Gesten richten. In solchen Forschungen reicht es nicht aus, die verschiedenen kulturellen und erzieherischen Praktiken als Text zu lesen (Jay 1984; Berg/Fuchs 1993), wie dies längere Zeit in der Kulturanthropologie gefordert wurde (Clifford/Marcus 1986). Weiter führen Ansätze, die sich darum bemühen, die *performativen Dimensionen kultureller Produktion*, ihren *modus operandi*, zu erforschen, der beispielsweise in den Aufführungen und szenischen Arrangements von Ritualen und im praktischen rituellen Handeln zum Ausdruck und zur Darstellung kommt (Gebauer/Wulf 1998; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). In Folge einer derartigen Orientierung entsteht ein neues Interesse an *sozialen Aufführungen* und *Inszenierungen*, die als kulturelle Äußerungen und Handlungen begriffen werden und die als solche zu einem Thema kulturwissenschaftlicher anthropologischer Forschung werden (Wulf u. a. 2001; Paragrana 2001).

Mit dem wachsenden Interesse an einer historisch und kulturwissenschaftlich orientierten anthropologischen Forschung und der damit einhergehenden Ausweitung der Themen, Methoden und Forschungsansätze ist ein Bemühen um *multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung* verbunden (Wulf 1997; Wulf/Kamper 2002). Für viele ihrer Themen gibt es keine disziplinäre Verantwortlichkeit. Welche Disziplin wäre für Körper und Sinne, Raum und Zeit Generation und Gewalt zuständig? Grenzüberschreitungen sind in den humanwissenschaftlichen Forschungen häufig, in anthropologischen unerlässlich. Sie erstrecken sich auf die Auswahl und Behandlung von Themen sowie auf die Methoden und Forschungsverfahren. Der Versuch, statt *einer* Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt *einer* Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt *der* Kindheit viele Kindheiten, statt *einer* Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine *anthropologische Komplexität*, deren Ansprüche die Möglichkeiten einer einzelnen Wissenschaft übersteigen. Zwar hat sich die Organisation des Wissens in Fachdisziplinen durchaus bewährt, doch entstehen in den Kulturwissenschaften bedeutende Erkenntnisse gerade dann, wenn die Spezialisierung des Wissens überschritten wird. Oft bilden sich neue Fragestellungen und Einsichten eher an den Rändern der Disziplinen, beim Übergang zu Nachbarwissenschaften oder zwischen Einzelwissenschaften. Erforderlich sind daher Such- und Forschungsbewegungen, deren interdisziplinärer Charakter die disziplinäre Forschung zu neuen Fragestellungen, Themen und Methoden anregt. Geschieht dies, können viele Fragen und

Probleme auch in den Einzelwissenschaften disziplinübergreifend bearbeitet werden.

Wie die historische hat auch die kulturwissenschaftlich ausgerichtete Anthropologie keinen eindeutig begrenzten Gegenstandsbereich. In der gegenwärtigen Situation der Humanwissenschaften ist dies eher ein Vorteil, der dazu beiträgt, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und in neuer Perspektive zu behandeln. Mit dieser Situation geht einher, dass die Anthropologie über kein allgemein bestimmbares Ensemble von Forschungsmethoden und -verfahren verfügt. Je nach Fragestellung und Kontext werden die Gegenstände und Methoden anthropologischer Forschung konstruiert. In diesen Prozess gehen die Materiallage, ihre Auswahl und Verwendung durch die Forschenden sowie Entscheidungen über Forschungsmethoden und -verfahren ein. Da viele Fragen menschlicher Existenz zum Ausgangspunkt und Material der Forschung werden können, ist das Spektrum potentieller Themen und Methoden breit. Wenn Forschungen den sicheren Kontext einer Disziplin mit den bewährten inhaltlichen und methodischen Qualitätsmaßstäben verlassen, machen sie sich angreifbar. Doch werden neue Wege des Denkens, Untersuchens und Forschens oft dadurch gefunden, dass inhaltlich und methodisch vertrautes Terrain verlassen wird. Solche Grenzüberschreitungen vollziehen sich nicht ohne Kontroversen. Da manche Literatur- und Kunstwissenschaftler die Funktionalisierung von Texten und Bildern und die daraus folgende mangelnde Berücksichtigung ihrer ästhetischen Qualität fürchten, wehren sie sich gegen Versuche, literarische Texte oder Bilder der Kunst zur Untersuchung anthropologischer Phänomene heranzuziehen. Mittlerweile wird allerdings die Ergiebigkeit der Verwendung literarischer und bildlicher Quellen für die Erforschung anthropologischer Fragen und Phänomene kaum mehr bestritten.

Der konzeptuelle und methodische Austausch zwischen den in der historisch-anthropologischen Forschung kooperierenden Wissenschaften ist produktiv. Dafür drei Beispiele. Auf Grund des Verzichts, Aussagen über *den Menschen* zu machen und statt dessen die Vielfalt menschlicher Kulturen in Raum und Zeit zu erforschen, kommt dem *Vergleich* als methodischem Verfahren Historischer Anthropologie erhebliche Bedeutung zu. Er ermöglicht es, das Spezifische einer Situation bzw. eines Phänomens zu erfassen, es in seiner Eigenart zu begreifen und darzustellen. Daher wird die methodische Bedeutung des Vergleichs in der Anthropologie hoch eingeschätzt (Bohnsack 1999). Weitere Beispiele für die Fruchtbarkeit interdisziplinären Austauschs bieten der *ethnologische Blick* und

die *kulturanthropologische Feldforschung*. Viele anthropologische Forscher sind von der Fruchtbarkeit des ethnologischen Blicks für ihre Arbeitszusammenhänge überzeugt. Mit seiner Hilfe wird Vertrautes verfremdet, entstehen neue Fragen und werden neue Perspektiven möglich. Es kommt zu einer immer weiter reichenden Rezeption ethnologischer Fragestellungen und Forschungsverfahren.

Im Bereich einer kulturwissenschaftlich orientierten historischen Anthropologie hatte sich das Projekt *Logik und Leidenschaft* ausdrücklich um Inter- und Transdisziplinarität bemüht. In seinem Rahmen wurden die Fragestellungen und Themen so ausgewählt, dass keine Wissenschaftsdisziplin allein für sie Zuständigkeit beanspruchen konnte. Deshalb arbeiteten Wissenschaftler aus vielen Disziplinen an der Erforschung der thematisierten anthropologischen Phänomene. Manche ihrer Arbeiten blieben disziplinbezogen, so dass sie eher zu den multidisziplinären Bemühungen gehörten; andere waren interdisziplinär konzipiert und berücksichtigten Fragestellungen und Erkenntnisse mehrerer Disziplinen. Wieder andere Untersuchungen bewegten sich an den Rändern oder sogar zwischen den Disziplinen oder waren transdisziplinär. Ähnlich orientiert waren die von Gumbrecht und Pfeiffer organisierten kulturwissenschaftlichen Untersuchungen und die Studien von *Poetik und Hermeneutik*.<sup>2</sup> In der Anthropologie ist eine transdisziplinäre Kooperation erst in den Anfängen; jedoch gehört sie seit längerem zu den Desideraten anthropologischer Forschung.

Anthropologische Forschung antwortet auf Fragen, Probleme und Anforderungen, die sich aus der Globalisierungsdynamik ergeben. Sie zielt auf ein disziplinübergreifendes transnationales Wissen. Sie antwortet auf die neuen Lebens-, Kommunikations- und Wissensformen, auf die die einzelnen Fachwissenschaften nur in begrenzter Maß eingehen. Anthropologisches Wissen umfasst eine Vielfalt von Gesichtspunkten, historische und kulturelle Mannigfaltigkeit, den konstruktiven Umgang mit dem Anderen

---

2 In die ähnliche Richtung, doch weniger anthropologisch orientiert, weisen die folgenden multi-, inter-, und transdisziplinären kulturwissenschaftlichen Forschungen: H. U. Gumbrecht/K. L. Pfeiffer (Hg.): *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*, Frankfurt/M. 1986; dies. (Hg.): *Materialität der Kommunikation*, Frankfurt/M. 1988; dies. (Hg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt/M. 1991. – Ähnlich orientiert sind auch die multi-, inter- und transdisziplinären Studien, die unter dem Rahmenthema *Poetik und Hermeneutik* seit 1969 veröffentlicht wurden; einige der späteren Arbeiten, etwa zum „Gespräch“, zur „Memoria“ oder zum „Ende“ haben auch anthropologische Dimensionen.



und die sich daraus ergebende Komplexität. Anthropologische Reflexion bezieht die weltweit neu entstehenden Bedingungen auf Fragen der Selbstdeutung und Selbstauslegung menschlicher Geschichte und Zukunft und schafft damit zentrale Voraussetzungen für Erziehung und Bildung.

## Literatur

- Appadurai, A.: *Modernity at Large*, Santa Fe 1996.
- Augé, A. M.: *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris 1994.
- Beck, U./Vossenkuhl, W./Ziegler, E. U.: *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*, München 1995.
- Beck, U.: *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt/M. 1997.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.-H./Göbel, K.: *Akkulturation in der Schule. Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Klassen*. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen 2000, S. 213-244.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text*, Frankfurt/M. 1993.
- Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung*, Opladen 1999 (3. Aufl.).
- Castells, M.: *The Rise of the Network Society*, Malden 1996.
- Clifford, J./Marcus, G. E.: *Writing Culture*, Berkeley, Los Angeles 1986.
- Dinzelbacher, P. (Hg.): *Europäische Mentalitätsgeschichte*, Stuttgart 1993.
- Dibie, P./Wulf, Ch. (Hg.): *Ethnosoziologie*, Frankfurt/M. 1999.
- Dieckmann, B./Wulf, Ch./Wimmer, M. (eds.): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*, Münster, New York 1996.
- Eder, K.: *Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie. Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse*, Frankfurt/M. 2000.
- Elias, N.: *Über den Prozess der Zivilisation*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976.
- Foucault, M.: *Überwachen und Strafen*, Frankfurt/M. 1977.
- Friedmann, Th. L.: *The Lexus and the Olive Tree*, New York 1999.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*, Reinbek 1992 (engl. 1995).
- Gebauer, G./Ch. Wulf: *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek 1998 (dän. 2001, franz. 2002).
- Geertz, C.: *Kulturbegriff und Menschenbild*. In: R. Habermas/N. Minkmar (Hg.), *Das Schwein des Häuptlings*, Berlin 1992.
- Giddens, A.: *The Consequences of Modernity*, Oxford 1990.
- Gogolin, I.: *Kultur als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik*. In: Stroß, A. M./Thiel, F. (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit*, Weinheim 1998.

- Greenblatt, S.: *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*, Oxford 1991 (2nd ed.).
- Group of Lisboa: *Limits of Competition*, Cambridge/Mass. 1995.
- Hamburger, F.: Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (1999) 2, S. 167-178.
- Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität*, Frankfurt/M. 2000.
- Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*, Frankfurt/M. 1999.
- Herzog, W.: Die Schule und die Pluralität der Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1999) 2, S. 229-245.
- Hornstein, W.: Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2001) 4, S. 517-537.
- Jay, P.: *Being in the Text*, London 1984.
- Konersmann, R. (Hg.): *Kulturphilosophie*, Leipzig 1996.
- Koselleck, R.: Darstellung, Ereignis und Struktur. In: Braudel, F. u. a.: *Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers*, Berlin 1990, S. 113 ff.
- Krüger, H.-H.: /Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen 1998.
- Krüger-Potratz, M.: Stichwort: kulturelle Differenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (1999) 2, S. 149-165.
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*, Weinheim 1999.
- Liebau, E./Schumacher-Chilla, D./Wulf, Ch. (Hg.): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*, Weinheim 2001.
- Luhmann, N.: *Soziale Systeme*, Frankfurt/M. 1984.
- Martin, L. H. u. a.: *Technologies of the Self*, London 1988.
- Münch, R.: *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*, Frankfurt/M. 1998.
- Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 5 (1996) 2, Themenschwerpunkt: Leben als Arbeit? Zur Anthropologie eines historischen Phänomens.
- Paragrana. *Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10 (2001) 1, Themenschwerpunkt: Theorien des Performativen.
- Robertson, R.: *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London 1992.
- Sahlins, M.: *Islands of History*, Chicago 1985.
- Sennett, R.: *The Corrosion of Character*, New York 1998.
- Schäfer, G./Wulf, Ch. (Hg.): *Bild, Bilder, Bildung*, Weinheim 1999.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*, Frankfurt/M. 2000.
- Taussig, M.: *Mimesis and Alterity*, New York 1993.

- Todorov, T.: *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris 1982.
- Welsch, W.: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10 (2001) 2, S. 254-284.
- Waldenfels, B.: *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/M. 1990.
- Wimmer, M./Wulf, Ch./Dieckmann, B. (Hg.): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*, Frankfurt/M. 1996.
- Wulf, Ch. (Hg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim, Basel 1997 (franz. u. ital. Übers. 2002).
- Wulf, Ch.: *Anthropologie der Erziehung. Eine Einführung*, Weinheim, Basel 2001.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*, Opladen 2001.
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.): *Sprache, Macht, Handeln. Grundlagen des Performativen*, Weinheim, München 2001.
- Wulf, Ch./Kamper, D. (Hg.): *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*, Berlin 2002.

**Wolfgang Schröder/Stephan Sting**

## **Gespaltene Migration und interkulturelle Pädagogik**

Die sozialen und politischen Folgen des Übergangs von der nationalstaatlich verfassten industriekapitalistischen Moderne zum globalisierten digitalen Kapitalismus fordern eine grundsätzliche Diskussion über die sozialen, politischen und vor allem rechtlichen Teilhabebedingungen der Menschen an der Gesellschaft heraus. In zahlreichen zeitdiagnostischen Abhandlungen finden sich daher Vorschläge für die zukünftige Verfasstheit der „civil society“. Betrachtet man sich diese Vorschläge aus der Perspektive der Migrationsrealität in Europa näher, so wird deutlich, dass sich eine tiefgreifende Spaltung in der Migrationspolitik abbildet, die das zukünftige „Europa der Bürger“ prägen soll. Eine auf innereuropäische Mobilität und interkulturelle Begegnung ausgerichtete Politik der Bürgerrechte steht einer konsequenten Abschottungspolitik nach außen gegenüber.

Insbesondere in den sozialpolitischen Diskussionen wird eine Rückbesinnung auf das antike Ideal des aktiven Bürgers vorgeschlagen, das zwar „in der modernen, komplexen, vernetzten mobilen Gesellschaft nicht mehr trägt“, aber für den „überblickbaren, politischen Raum“ (Thürer 2000, S. 206) als zukunftsfähig erkannt wird und folgerichtig auch in den Debatten um regionale Netzwerke eine zentrale Rolle spielt. Diese Fixierung auf den überschaubaren Raum und die Begrenzung der politischen Reichweite der Konzeptionen eines „Europa der Bürger“ ist symptomatisch. Es geht um die Befriedung der europäischen Gesellschaft nach innen, um einen Umgang mit der neuen Vulnerabilität (vgl. Castel 2000), die bis in die Mitte der Gesellschaft hinreicht, und um die Abwehr von Rückzugstendenzen und lokalen Spaltungen, wie sie in erster Linie in Amerika beobachtet werden und als Gegenbilder zum Begreifen der eigenen Lage im sozialpolitischen Diskurs in Europa populär sind. So ist Jeremy Rifkins neuester Versuch, die soziale Welt des digitalen oder globalisierten Kapitalismus zu beschreiben, bereits vielfach rezipiert worden. Rifkin berichtet vom Rückzug der Amerikaner in „befriedete Gemeinschaften“, in lokale gesicherte Wohngemeinden, in denen die Bürger selbst die „Pfortner“-Aufgabe übernehmen:

„Verfassungsrechtler sorgen sich darum, dass Wohngemeinden nicht nur die Privateigentumsrechte aushöhlen könnten. Mit der allgemeinen Beschränkung des Zugangs verletzen Communities auch das Grundrecht eines jeden Amerikaners, sich frei zu bewegen, sich zu versammeln und die eigene Meinung öffentlich zu äußern. Wohnen heißt in diesen neuen Communities, Zugang zu haben. ... Zum Beispiel müssen die Sicherheitsleute häufig nach eigenem Ermessen entscheiden, wer das Tor passieren darf und wer nicht. Meistens entsprechen die Entscheidungen der Pförtner den vorherrschenden Einstellungen der gesamten Gesellschaft. Ein Planungsberater hat dies unverblümt ausgedrückt: ‚Eine schwarze Person, die an einem dieser Orte auftaucht, muss mit Prügel rechnen‘“ (Rifkin 2000, S. 164).

Daran anknüpfend hat aber keineswegs die in Amerika gleichzeitig (wieder-)entdeckte „*color line*“ die Diskussionen in Europa dahin geführt, die Vorstellungen eines „Europa der Bürger“ mit einer grundsätzlichen Politik der Rechte und sozialen Mindestsicherung für Migranten aus nicht-europäischen Ländern zu koppeln. Im Gegenteil: Hinter einer Programmatik der aktiven Bürgerlichkeit und des wohlkultivierten Bürgerhandelns fehlt die Thematisierung der systematischen sozialen und rechtlichen Ausgrenzung von Migranten. Ebenso wenig findet ein öffentlicher politischer Diskurs über Ausländerfeindlichkeit und Rassismus als typische Bewältigungs- und Vergesellschaftungsformen der aktuellen sozialen Fragen (Böhnisch/Marthaler 1999, S. 68) statt. „So ändert sich trotz aller Fortschritte der ‚civil society‘ nur wenig an der ‚negativen Integration‘ der Weltgesellschaft, die darin besteht, dass ‚die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem‘ oft genügt, alle Funktionssysteme unerreichbar zu machen“ (Brunkhorst 2000, S. 285 f.). Zygmunt Bauman (1999, S. 63) macht in diesem Zusammenhang unmissverständlich deutlich, dass die „Chance auf ein menschliches Miteinander“ nicht von der Frage abhängt, ob nun der Staat oder die aktiven Bürger selbst über die Mitgliedschaft und Zugehörigkeit entscheiden, sondern ganz allein davon, welche „Rechte“ der Fremde hat.

Unbestritten ist, dass die rein nationalstaatlich gefasste Konzeption von Demokratie inzwischen „zu eng und unrealistisch“ geworden ist, auch wenn „der Staat zur Zeit der bei weitem bedeutsamste politische Integrationsfaktor des Bürgers“ bleiben wird (Thürer 2000, S. 178). Die politischen Überlegungen zu einem „Europa der Bürger“ nehmen die Bemühungen der Vereinten Nationen um „transnationale Bürgerrechte“ nicht systematisch auf. Es wird als gegeben postuliert, dass die europäischen Länder den Katalog der Menschenrechte einhalten und die Forderung nach transnationalen Bürgerrechten erfüllen. Norbert Cyrus kommt in seiner Untersuchung der juristischen Praktiken demgegenüber zu einem anderen Ergebnis:

„Nur durch Ausblenden wichtiger Bereiche praktischer Erfahrungen lässt sich die Behauptung aufstellen, dass transnationale Bürgerrechte bereits Realität sind und eine postnationale Ordnung schon begonnen habe. Die Entwicklung des theoretischen Konzepts transnationaler Bürgerrechte und postnationaler Ordnung wurde dadurch möglich, dass vor allem die sichtbaren Fortschritte auf der normativen Ebene internationaler Erklärungen und nationaler Gesetzgebung und Rechtssprechung selektiv analysiert werden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Ursache für die Herausbildung transnationaler Bürgerrechte einseitig und wenig belegt auf die Wirkungsmächtigkeit des internationalen Menschenrechtsregimes zurückgeführt wird. Das Internationale Menschenrechtsregime wird schlicht vorausgesetzt, selber aber nicht untersucht. Zum empirischen Nachweis einer Herausbildung transnationaler Bürgerrechte werden ‚passende‘ Fallbeispiele einseitig ausgewählt und unzulässig verallgemeinert“ (Cyrus 1999, S. 226).

Cyrus hat die Verfahren herausgearbeitet, mit denen sich die einzelnen Nationalstaaten den unterschiedlichen Übereinkommen, die im Rahmen der Vereinten Nationen entstanden sind, entziehen. Die Spannbreite reicht von der Nichtratifizierung über die konsequente Ausnutzung aller vorhandenen Handlungsspielräume bis zur Hinterlegung einer Erklärung bei der Ratifizierung. So hat die Bundesrepublik Deutschland erst 1992 die UNO-Kinderrechtekonvention von 1989 ratifiziert, dabei aber folgende Erklärung abgegeben:

„Nichts in dem Übereinkommen kann dahin ausgelegt werden, dass die widerrechtliche Einreise eines Ausländers in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland oder dessen widerrechtlicher Aufenthalt dort erlaubt ist; auch kann keine Bestimmung dahin ausgelegt werden, dass sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthalts zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen“ (zit. n. Rooß/Schröer 1999, S. 124).

Diese und ähnliche Erklärungen sind kaum bekannt. Sie belegen, wie die einzelnen Staaten hinsichtlich der Bürgerrechte ihren Souveränitätsanspruch über transnationale Vereinbarungen und Realitäten setzen. Sie zeigen aber auch, dass die bürgergesellschaftlichen Überlegungen in den europäischen Ländern von den transnationalen Bürgerrechten getrennt und damit nicht der „neuen Ära“ oder dem „neuen Zeitalter der Migration“ (Pries 1998, S. 58) gerecht werden. So wird das Europa der Bürger zu einem „Gehäuse der Zugehörigkeit“ (vgl. Nassehi 1997), das sich von der Komplexität transnationaler Migrationsbewegungen abgeschottet.

## Das Dilemma der interkulturellen Pädagogik

Die Pädagogik tut sich schwer, auf die „gespaltene Migration“ zu reagieren. Ihr Zugang ist eng an die pädagogischen Einrichtungen gebunden. Flüchtlinge wurden erst entdeckt, als minderjährige Flüchtlinge zum Problem der Kinder- und Jugendhilfe wurden, Menschen ohne Aufenthaltsrechte sind in den pädagogischen Diskussionen bisher noch gar nicht aufgetaucht. In ihren Einrichtungen gerät eine auf Integration setzende Pädagogik zudem zunehmend in das Dilemma, dass Erziehung, Bildung und Qualifikation immer weniger als Medien verstanden werden, durch die Teilhabemöglichkeiten wahrgenommen und die Menschen ihre Zugehörigkeitsform zur Gesellschaft mitgestalten können. Statt dessen werden sie immer mehr als Differenzkriterien gesehen, über die Partizipationsmöglichkeiten erst gestattet werden. Frieda Heyting hat den ideologischen Überbau von Erziehung und Partizipation am Beispiel des „Einbürgerungsvertrages“ für Asylbewerber in den Niederlanden aufgezeigt:

„In den Niederlanden hat man z. B. für Ausländer, die Asyl beantragen, einen ‚Einbürgerungsvertrag‘ eingeführt. Darin ist genau umschrieben, welche Kompetenzen man zur Partizipation an der niederländischen Gesellschaft für wünschenswert hält. So muss man das Niederländische beherrschen, wissen, wie man ... in den Niederlanden Weihnachten feiert usw. Es ... wird auch in diesem Fall die Vorenthaltung bestimmter Partizipationsrechte mit der Zuschreibung von Kompetenzmängeln auf diesen Gebieten verbunden, und auch hier wird der Erziehung die Aufgabe zugeschrieben, die Kompetenzlücken zu füllen. Asylbewerber sind verpflichtet, die speziell für diese Kategorie entwickelten Sonderausbildungsgänge zu besuchen, und erst anschließend erhalten sie das Recht, Sozialhilfe in Anspruch zu nehmen“ (Heyting 1997, S. 157).

In Deutschland brauchen wir uns nur die Debatte um das Staatsangehörigkeitsrecht und die doppelte Staatsbürgerschaft in Erinnerung zu rufen, um zu erkennen, dass Heyting nicht nur über niederländische Vorstellungen berichtet. Doch auch in anderen Kontexten hat sich dieser Zusammenhang bereits in den unterschiedlichen Zugehörigkeitsdiskursen manifestiert. Im Kern geht es z. B. bei der Diskussion um die sog. *green card* darum, dass Qualifikation zum Kriterium für Zugehörigkeit gemacht wird. Die Bedingungen und Konjunkturen der nationalen Ökonomie bestimmen dabei über eine Qualifikationsformel die Zugehörigkeitsmöglichkeit. Gleichzeitig ist die Pädagogik mit ihren egalitären und interkulturellen Integrationsbemühungen auf die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe zurückverwiesen; hier muss sie zwar realisieren, dass sie die soziale Unterschichtung und

Abschottung nicht integrativ öffnen kann, sondern sie diese zunehmend reproduziert. Sie ist nicht in der Lage, die Chancengleichheit derjenigen, die ein Schulrecht haben, im Selektions- und Allokationsprozess zu garantieren. Dennoch bietet z.B. die Schule für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die einzige Chance, sozial aufzusteigen, während die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Räume bereitstellen, eigene Lebensentwürfe auszuprobieren und selbsttätig Formen gesellschaftlicher Teilhabe zu schaffen.

Die differenzierten Zugehörigkeitsformen des Erziehungs- und Bildungssystems oder der Kinder- und Jugendhilfe stellen immer weniger elastische sozialintegrative Übergänge her. Die interkulturelle Pädagogik muss darum nicht nur die Auswirkungen der europäischen und nationalen Abschottungspolitik auf die pädagogischen Einrichtungen analysieren und sozialpolitisch begreifen, sondern sich auch gegenüber der neuen Migrationsrealität öffnen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig festzustellen, dass Migrationen „äußerst selektive Prozesse“ sind. Es existieren keine Ströme von Menschen, die jenseits von Raum und Zeit unkontrolliert auf die wohlhabenden Länder zusteuern, und auch die Globalisierung hat nicht alle raum-zeitlichen ökonomischen Bedingungsbeziehungen von Migration ausgelöscht. „Migrationswege haben eine erkennbare Struktur, die mit den Beziehungen und Interaktionen zwischen Herkunfts- und Zielländern zusammenhängt“ (Sassen 1997, S. 14). Migrationsprozesse werden durch „vorhandene politisch-ökonomische Systeme strukturiert und geformt“ (ebd., S. 174). Die interkulturelle Pädagogik hat ihre Ansätze ausgehend von den Lebensverhältnissen der Migranten neu zu erschließen und die unterschiedlichen biographischen Konstellationen zu berücksichtigen, denn in den Lebenswirklichkeiten der Migranten verdichten sich die sozialen Abschottungsstrategien zu manifesten Einschränkungen in der Lebensbewältigung. Aus dieser Perspektive hat sie sich in die Diskussion um die Bürgerrechte einzumischen.

## **Kultur und Interkulturalität im Kontext der gespaltenen Migrationsrealität**

Die mit den globalisierten Austauschprozessen einhergehenden sozialen Spaltungstendenzen machen „Interkulturalität“ zum Prototyp eines pädagogischen und sozialpädagogischen Problemfeldes, das ohne sozialpolitische Reflexivität nicht zu bearbeiten ist. Die Überlagerung kultureller Differen-



zen mit sozialer Ausgrenzung, die sich als ethnisch-kulturelle Ausgrenzung artikuliert, hat Folgen für die interkulturelle Pädagogik: Die Orientierung an „Kultur“ verliert ihre Selbstverständlichkeit; sie muss auf den „doppelten Boden“ der gegenwärtigen Migrationsrealität zurückgeführt werden. Innerhalb Europas z. B. werden die territorialen Grenzen zunehmend unbedeutend, und neben den geographischen Trennungen verschwinden nun selbst die Währungsunterschiede. Hier bleibt tatsächlich nur noch eine Differenz der Traditionen und kulturellen Orientierungen bestehen, die pädagogische Anforderungen an den Europäisierungsprozess stellt (vgl. Hess/Wulf 1999, S.9 f.). Die innereuropäische Binnenmigration vollzieht sich auf der Grundlage einer relativen Gleichheit der politischen Teilhaberechte und einer Freizügigkeit der Arbeits- und Aufenthaltsrechte, die die Anerkennung des anderen in seiner kulturellen Fremdheit und Differenz zu einer zentralen, pädagogisch zu befördernden Voraussetzung macht. Die europäische Integration verlangt eine spezifische „interkulturelle Kompetenz“, die weniger darauf zielt, Außenstehende zu integrieren, als vielmehr „die ‚Innenstehenden‘ aus ihren eigenen Grenzen“ hervor zu locken (Chrischold 1996, S. 32).

Ganz anders stellt sich die Situation für nicht-europäische Migranten dar, die sich vor allem in den östlichen Nachbarländern der Europäischen Union wie Polen, Tschechien, Ungarn, Russland und der Ukraine „stauen“ und für die die EU-Außengrenze eine ganz reale, nahezu unüberwindliche territoriale Grenze bedeutet. Diese von der europäischen Abschottungspolitik Betroffenen bleiben auch nach dem Grenzübergang „Nicht-Bürger“, ausgestattet mit unterschiedlich stark restringierten Möglichkeiten der Teilnahme am sozialen Leben, die ihnen allesamt Unerwünschtheit signalisieren und die Fragen der kulturellen Distanz zugunsten politisch hervorgerufener Probleme der Alltags- und Lebensbewältigung in den Hintergrund drängen. Bei dieser Gruppe von Migranten die pädagogische Auseinandersetzung mit kultureller Differenz in den Vordergrund zu rücken, heißt „strukturelle Segregation“ mit „kultureller Separation“ zu verbinden und damit – entgegen wohlmeinender pädagogischer Intentionen – die soziale Integration eher zu behindern als voranzutreiben (vgl. Hoffmann-Nowotny 2000, S. 161 ff.). Die schon seit längerem aufgebrauchten Einwände gegen die interkulturelle Pädagogik, sich an einer Problemverlagerung zu beteiligen, die Probleme sozialstruktureller Benachteiligung von Migranten zu Problemen kultureller Andersartigkeit umdefiniere und auf diese Weise eine neue, subtile Form des kulturellen Rassismus befördere, müssen in diesem Kontext ernst genommen werden (vgl. Radtke 1997).

„Interkulturalität“ umschreibt demnach keine pädagogische Zielbestimmung, sondern eine höchst komplexe soziale Realität, in der neben sozialpolitischen Anforderungen durchaus auch kulturelle und Bildungsanforderungen als eigenständiges Feld zu berücksichtigen sind. Historische und sozialwissenschaftliche Analysen zum Kulturverständnis und zur „kulturellen Identität“ haben inzwischen gezeigt, dass Kultur kein homogenes Gebilde darstellt. Kultur hat keinen Kern, keine feste Substanz, sie ist kein bleibendes, „schützenswertes Gut“, wie in kulturalistischen Positionen bis heute behauptet (vgl. Taylor 1993, S. 51 ff.). Kultur scheint viel eher eine veränderliche, von sozialen Gruppen ausgehende Konstruktion zu sein (vgl. Eisenstadt 1991, S. 21; Hobsbawm 1990, S. 5 ff.), an deren Entstehung und Verfestigung zu einer einigermaßen stabilen Tradition Bildungsinstitutionen einen wesentlichen Anteil haben. Dabei lässt sich eine Schichtung verschieden stabiler und ausgedehnter kultureller Ebenen erkennen, die von transnationalen Strömungen (z. B. Weltreligionen) über nationale und regionale bis hin zu subkulturellen Bewegungen reicht. Zugleich ist Kultur in sich differenziert, in verschiedene Trägergruppen und divergierende, zum Teil gegenläufige kulturelle Strömungen zerlegbar. In diesem Zusammenhang ist sie immer schon Medium der Artikulation sozialer Positionen, Konflikte und Ansprüche gewesen, ein Mittel im Kampf heterogener Interessengruppen um Selbstbehauptung und gesellschaftlichen Einfluss. „Die soziale Praxis ist immer sozial determiniert und kulturell artikuliert“ (Auernheimer 1999, S. 34). Soziale Differenzierungsprozesse artikulieren sich demnach in kulturellen Differenzierungsprozessen, die dazu führen, dass Kulturen sich permanent dynamisch verändern. Zwischen verschiedenen sozialen Gruppierungen und Einflüssen etabliert sich Kultur als ein dynamisches Diskursfeld – als ein Feld des Kampfes um Deutungsmuster, Artikulationsformen, Werte und Normen, die ständig neu ausgehandelt werden müssen (vgl. Auernheimer 1996, S. 111).

Die Grenze der Aushandlung kultureller Artikulationen liegt dort, wo die Teilhabe am kulturellen Diskurs substantiell blockiert ist: In den subkulturellen Überlebensstrategien von Flüchtlingen finden sich eher Anleihen an die von der neueren Ghettoforschung freigelegten sozialen Praktiken unter Bedingungen radikaler sozialer Desintegration (vgl. Amos 2000) als Spuren einer eigenständigen kulturellen Gestaltung. Derartige Überlebens-Kulturen fordern ein primär sozialpolitisches Engagement heraus, das erst bei einer Verbesserung der extrem restringierten Lebenschancen den Horizont kultureller Partizipation in den Blick nehmen kann.

Bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von kulturellen Grenzziehungen wird die Verfügung über „Bildung“ zu einem wichtigen Machtfaktor, was sowohl das kontrafaktische Festhalten an einem monokulturellen Selbstverständnis von Bildung als auch das Beharren auf der nationalstaatlichen Souveränität in Bildungsangelegenheiten erklärt, das sich bisher allen europäischen Integrationsbemühungen erfolgreich widersetzen konnte (vgl. Chrisholm 1996, S. 24). Über Prozesse kultureller Identifikation und Abgrenzung, der Definition von Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen übernimmt Kultur eine soziale Orientierungsfunktion. Kulturelle Orientierung geht dabei einher mit sozialer Selbstverortung und der Artikulation sozialer Macht. Sie ist kein Selbstzweck, sondern sie stiftet Sinn- und Relevanzsysteme für die Lebenspraxis konkreter Menschen und Individuen. Die Selbstorientierungsversuche von Migranten der zweiten und dritten Generation haben gezeigt, dass sie sich weniger auf ihre nationale Herkunftskultur als vielmehr auf eine eigenständige Einwandererkultur beziehen, dass sie also im Laufe der Zeit ihre kulturellen Orientierungen transformieren, ohne sich einfach an die Kultur des Landes, in dem sie leben, anzupassen. Soziale und politische Ausgrenzung ist für Werner Schiffauer mit Prozessen „kultureller Entfremdung, kultureller Diskriminierung oder kulturellen Imperialismus“ verschränkt, die unterschiedlich verteilte Chancen zur Behauptung „kultureller Kompetenz“ eröffnen (dies zeigt z.B. die schon erwähnte niederländische Asylpolitik, vgl. Schiffauer 1997, S. 150). Die Artikulation sozialer Macht als kulturelle Deutungsmacht führt dazu, dass selbst bei Gewährung gleicher Rechte Ungleichheiten in der „capacity to operate“ existieren (Hoffmann-Nowotny 2000, S. 166). In interkulturellen Situationen entstehen so besondere kulturelle Problemlagen, z.B. in der Kindererziehung, in der Gestaltung des Familienlebens, in der Identitätsbildung, im Umgang mit Institutionen und sozialen Diensten, die neben anderen sozialen und politischen Problemlagen identifiziert werden können und deren Anerkennung nach wie vor Ansatzpunkte für eine am Kulturellen ausgerichtete interkulturelle Arbeit bietet.

Im Zentrum der Auseinandersetzung mit kultureller Differenz steht weniger die Beschäftigung mit den verschiedenen Kulturen selbst als die Frage der Beziehung untereinander. Eine Kultur definiert sich über die Differenzbildung zu anderen Kulturen, über eine Grenzziehung nach außen, die zwischen Eigenem und Fremdem unterscheiden lässt (vgl. Wimmer 1997). Das Fremde erhält in diesem Zusammenhang eine Funktion für die Bestimmung und Stabilisierung des Eigenen; seine Wahrnehmung wird durch Fremdheitskonstruktionen, die Projektions- und Übertragungspro-

zesse beinhalten, überlagert. Xenophobie hat demnach nichts mit den Fremden selbst zu tun (weder mit ihrem Erscheinungsbild noch mit ihrer Quantität im Sinne der „Zumutbarkeitsdiskussion“); sie ist vielmehr Ausdruck innerpsychischer Problemkonstellationen von Gewalttätigen, Ergebnis benachteiligter Sozialmilieus und verschärfter sozialer Konflikte sowie Resultat gesamtgesellschaftlicher Spannungen, die sich als Konsequenzen der mit der Globalisierung einhergehenden Spaltungstendenzen beschreiben lassen (vgl. Eggers 1995; Fritzsche 1994). Zugleich ist sie in eine „Kultur“ des Umgangs mit Fremden eingebettet, die für unsere europäischen Gesellschaften insgesamt kein humanes, den eigenen Ansprüchen an Rechtsstaatlichkeit und Menschenwürde gerecht werdendes Bild abgibt. Jenseits der national unterschiedlich verarbeiteten Problematik, dass auf Offenheit, demokratischer Teilhabe und Wohlfahrt beruhende Gesellschaften wie die europäischen Zugangsrechte begrenzen müssen (vgl. Schiffauer 1997, S. 35 ff.), scheint die europäische Kultur in besonderem Maße Andere und Fremde jenseits der eigenen Grenzen zu verweisen, das Andere in sich selbst zu verleugnen und das Verhältnis zum Anderen nur in Vorstellungen der Unterordnung oder Assimilation zu realisieren (vgl. Todorov 1985). In dieser Hinsicht ist eine Kontinuität zu erkennen, die von der Eroberung Amerikas durch die Spanier, die zum Völkermord an den Indianern führte, bis zur heutigen europäischen Abschottungspolitik reicht, die eine Ignoranz und Indifferenz gegenüber den Lebensproblemen der von den Folgen der Globalisierung betroffenen Migranten zum Ausdruck bringt.

Wird die kulturelle Dynamik im Kontext sozialer und sozialpolitischer Dynamiken betrachtet, dann wird deutlich, dass man keine Position jenseits der kulturell artikulierten sozialen Auseinandersetzungen einnehmen kann. Versuche, über die selbstreflexive Wahrnehmung kultureller Vielfalt zu einer „multiperspektivischen Sichtweise“ oder zu einer „interkulturellen Identität“ als neuem übergeordneten Orientierungshorizont zu gelangen, erscheinen aus dieser Perspektive äußerst fragwürdig (vgl. z. B. Albrecht 1997). Schon die sozialwissenschaftliche Diskussion um den Kulturvergleich hat hinreichend deutlich gemacht, dass es unmöglich ist, die eigene Kulturabhängigkeit durch einen Lern- oder Bildungsprozess zugunsten einer Position über oder jenseits der Kulturen zu überwinden (vgl. Matthes 1992). Aus sozialökonomischer Sicht scheint eine derartige übergeordnete „interkulturelle Position“ vor allem für diejenigen attraktiv zu sein, die sich im sozialen Verteilungskampf beruhigt zurücklehnen können. Zugleich besteht die Gefahr, dass sie sich normativ gegen jene kulturellen Orientierungen wendet, denen sie sich überlegen fühlt. Gerade die aktuelle politi-

sche Diskussion in Deutschland um die sogenannte „deutsche Leitkultur“ zeigt, dass Auseinandersetzungen um Interkulturalität und kulturelle Differenz dann problematisch werden, wenn sie sich von der sozialen Realität der Migration und ihren sozialpolitischen Implikationen für Migranten abkoppeln. Erst wenn der Streit um die Kultur an den Streit um Zugehörigkeit und soziale Anerkennung rückgebunden wird, erscheint plausibel, dass man auch kulturell nicht in einem wertfreien und neutralen Raum agieren kann. Die Partikularität der eigenen Position kann nicht aufgehoben, sondern bestenfalls selbstreflexiv aufgelockert werden. Interkulturalität bezieht sich demnach nicht auf eine Situation *jenseits*, sondern nur auf eine Situation *zwischen* den Kulturen. Zwischen den Kulturen zu leben, führt aus dieser Sicht zu neuartigen, aber ebenfalls spezifischen Formen der sozialen Integration und kulturellen Identifikation, zu soziokulturellen Hybridbildungen, wie sie prototypisch im Bild des „Transmigranten“ beschrieben werden (vgl. Pries 2000).

### **Interkulturelle Pädagogik und sozialpolitische Reflexivität**

Die Dynamisierung von Kultur und die Einbettung kultureller Orientierungen in soziale Konfliktfelder heben kulturelle Befangenheiten nicht auf. Damit werden pädagogische Ansätze, die von einer Beschäftigung mit den kulturellen Aspekten der Migrations- und Globalisierungsproblematik ausgehen, nicht obsolet, sondern es verändern sich deren Horizonte:

1. Statt der Fixierung auf Nationalkulturen müssen die in konkreten Lebenssituationen und Gruppenzusammenhängen auffindbaren kulturellen Artikulationen stärker berücksichtigt werden (z. B. Migrantenkulturen, internationale Jugendkulturen, kulturelle Arrangements in internationalen Kooperationen oder transkulturellen Kontexten) (vgl. Auernheimer 1996; Wilterdink 1993).
2. Statt statischer kultureller Gebilde rücken Prozesse kultureller Transformation und Komparativität stärker ins Blickfeld, die sich aus dem Verlauf individueller Biographien und aus den flexiblen Vergemeinschaftungsformen in modernisierten Gesellschaften rekonstruieren lassen (vgl. Apitzsch 1994; Hamburger 1997).
3. Statt der Betrachtung der Kultur der anderen werden zusehends Ansätze bikultureller Bildung favorisiert, die auch zur Reflexion der eigenen

Herkunft, Identität und kulturellen Orientierungen anregen (vgl. Riccò/Sandfuchs 1997; Göhlich 1998).

4. Gegen eine Reduktion auf die kulturelle Dimension müssen die unterschiedlichen Chancen der Zugehörigkeit und die damit verbundenen unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen Beachtung finden, die Bildungsprozesse offensichtlich maßgeblicher beeinflussen als kulturelle Differenzen (vgl. Gogolin 2000).
5. Interkulturelle Konfliktkonstellationen müssen in ihrer Relation zu sozialen Konfliktkonstellationen analysiert werden, um daraus sowohl eine situationsbezogene Konfliktbearbeitung im Umgang mit Fremdheit als auch eine Reflexion des Verhältnisses der Mehrheitsgesellschaft gegenüber Fremden abzuleiten (vgl. Hamburger 1999).

Die Notwendigkeit sozialer Orientierung und symbolisch vermittelter Selbstartikulation erfordert den Rückgriff auf kollektiv verfasste kulturelle Elemente, Symbolisierungen und Gestaltungen. In diesen Prozessen kollektiver Selbstdefinition und –artikulation bilden sich „kollektive Gedächtnisse“ heraus (vgl. Halbwachs 1991), die mit Hilfe kultureller Wissensformationen, materieller Hervorbringungen und habitualisierter sozialer Praktiken eine je spezifische kulturelle Identität konstituieren, die ein wichtiges Element im Prozess der Subjektbildung darstellt (vgl. Sting 1999). Je größer die sozialen Segregations- und Spaltungstendenzen, desto divergenter und unversöhnlicher artikulieren sich diese kulturellen Formierungsprozesse und desto enger klammert sich das kollektive Gedächtnis an die Bestimmung des Eigenen und dessen Abgrenzung vom Fremden. Die soziale Spaltung geht mit einem „Gedächtnisschwund“ einher, der die Perspektive der Ausgegrenzten aus dem eigenen Bestand verbannt. Die pädagogische Auseinandersetzung mit *Interkulturalität* muss demgegenüber den „doppelten Boden“ der gegenwärtigen Migrationsrealität in ihren Horizont einbeziehen, was eine Beschäftigung mit den Ausgrenzungs- und Abschottungsstrategien der verschiedenen Nationalstaaten sowie der europäischen Staatengemeinschaft insgesamt erforderlich macht. Wo Einwanderungs- und Sozialpolitik versagen, kann Pädagogik nicht an deren Stelle treten.

Interkulturelle Pädagogik stellt den Versuch dar, auf begrenztem Terrain – innerhalb pädagogischer Institutionen und sozialer Dienste – Handlungsfähigkeit in Situationen der Interkulturalität herzustellen und zu erhalten. Zum einen geht es um die Handlungsfähigkeit von Migranten, darum, in kulturell fremden und oft sozial feindseligen Situationen Chancen zur Lebensbewältigung offen zu halten; zum anderen geht es um die Hand-

lungsfähigkeit der Einheimischen, mit kulturellen Irritationen umzugehen, interkulturelle Begegnungen als gewöhnliche zwischenmenschliche Situationen und nicht als Bedrohung wahrnehmen zu können. Trotz aller aufbrechenden Verteilungskämpfe und Ungleichheiten führt kein Weg an einer „Inszenierung“ von Dialog und Gemeinsamkeit vorbei, an einem „Theater“ der Verständigung, das zwar nicht die Verständigung selbst, aber vielleicht eine Gegeninszenierung zu den derzeit sich verschärfenden Konfliktszenarien darstellt, um interkulturelle Handlungsspielräume zu erhalten (vgl. Eder 1999, S. 43 ff.). Wie sehr diese Handlungsspielräume jedoch nicht nur pädagogisch, sondern sozialökonomisch und sozialpolitisch konstituiert werden, zeigt die gegenwärtige Entwicklung. In Deutschland z. B. schränken die sozialen Segregationstendenzen die sozialen Partizipationsmöglichkeiten von Migrant\*innen zusehends ein – bis hin zur wachsenden Gruppe der Illegalisierten, der Menschen ohne Aufenthaltsrechte, denen die elementarsten humanen Grundrechte verweigert werden (vgl. Alt 1999). Parallel dazu breitet sich eine in der Geschichte der Bundesrepublik bisher so nicht gekannte Welle der Ausländerfeindlichkeit aus, die aufgrund ihrer sozialstrukturellen Bedingtheit durch wohlmeinende oder gar autoritaristische Appelle im Sinne eines „Aufstands der Anständigen“ nicht zu stoppen ist.

Die pädagogischen und sozialpädagogischen Zugänge zur Bearbeitung interkultureller Problemstellungen können nur dann eine Bilanz ihres Scheiterns umgehen, wenn sie mit einer sozialpolitischen Reflexivität verknüpft werden, die ihre eigenen Möglichkeiten als begrenzte, aber dennoch nicht sinnlose Interventionen gegen den Strom betrachten lässt. Dies gilt auch für den Spielraum pädagogischer Institutionen insgesamt: Beispielsweise spitzen sich interkulturelle Probleme in der Schule zu, wenn diese weniger als Stätte sozialer Integration denn als Stätte sozialer Selektion und der Verteilung sozialer Chancen im Kampf um das Mithalten betrachtet wird. Die Bearbeitung interkultureller Konflikte wird in dieser Situation strukturell erschwert, bleibt aber gleichwohl nötig, um Migrant\*innen überhaupt Zugangswege zur Gesellschaft zu erhalten.

Interkulturelle Pädagogik als Bemühung zur Aufrechterhaltung sozialer Handlungsspielräume in einer Situation sich verschärfender Ausgrenzung und sozialpolitisches Engagement für den Erhalt von Zugangs- und Teilhaberechten in Anbetracht der sich abzeichnenden Spaltung der Migrationsrealität müssen Hand in Hand gehen, um der Gesellschaft nicht durch eine zunehmende Reduktion der Zahl derjenigen, die überhaupt aktiv, selbstbestimmt und gestaltend am sozialen Leben teilhaben können, die demokratische Basis zu entziehen. Wenn der Weg zu Zugehörigkeit und sozialer

Partizipation versperrt ist, „zerfällt die politische Gemeinschaft in eine Welt von Mitgliedern und Fremdlingen, ... in der die Fremden den Mitgliedern untertan sind. Letztere mögen untereinander gleich sein, aber es ist nicht ihre Gleichheit, die den Charakter des Staates bestimmt, in dem sie leben, sondern ihre tyrannische Herrschaft“ (Walzer 1992, S. 104).

In einigen Ländern Europas scheint sich die Diskussion um Migration und deren Folgen in jüngster Zeit zu verlagern. Die Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union, Debatten um die Notwendigkeit von Zuwanderung angesichts prognostizierter demographischer Entwicklungen und Vorstöße zur gezielten Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer oder Studenten in spezifischen Qualifikationsfeldern lassen Migration inzwischen in einem differenzierteren und positiveren Licht erscheinen. Daneben verschärft sich jedoch das Problem der „ungewollten Zuwanderung“ (Radtko 1997, S. 48 f.) mit seinen Folgeproblemen migrationsbedingter Belastungen und Diskriminierungen, für das humane und demokratische Lösungswege gesucht und rechtliche und politische Partizipationschancen eröffnet werden müssen, um zu verhindern, dass im Zuge des Europäisierungsprozesses eine neue Innen-Außen-Grenzziehung stattfindet, die die Etablierung des „Euro-Bürgers“ mit der forcierten Abgrenzung gegenüber nicht-europäischen Fremden und Migranten verbindet.

## Literatur

- Albrecht, C.: Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Y./Bliesner, U./Prawda, M. (Hg.), Vom Umgang mit dem Fremden. Weinheim, Basel 1997.
- Alt, J.: Illegal in Deutschland. Karlsruhe 1999.
- Amos, S. K.: Das amerikanische ‚black ghetto‘ als Relationengefüge. Vortrag auf der Theorie-AG der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bielefeld 2000.
- Apitzsch, U.: Migration und Ethnizität. In: Kössler, R./Schiel, T. (Hg.), Nationalstaat und Ethnizität. Frankfurt/M. 1994.
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996.
- Auernheimer, G.: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.), Zwischen den Kulturen. Weinheim, München 1999.
- Bauman, Z.: Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg 1999.
- Böhnisch, L./Marthaler, T.: Hegemoniale Ethnizität und Zitadellenkultur. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.), Zwischen den Kulturen. Weinheim, München 1999.



- Brunkhorst, H.: Ist die Solidarität der Bürgergesellschaft globalisierbar? In: ders./Kettner, M. (Hg.), *Globalisierung und Demokratie*. Frankfurt/M. 2000.
- Bührle, C. (Erzbischöfliches Ordinariat Berlin) (Hg.): *Rechtlos in Deutschland*. Berlin 1997.
- Castel, R.: *Metamorphosen der sozialen Frage: eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz 2000.
- Chrisholm, L.: Jugend und Bildung in Europa: soziale Ungleichheiten in der zweiten Moderne. In: Bolder, A./Heinz W. R./Rodax, K. (Hg.), *Jahrbuch 1996 Bildung und Arbeit: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit*. Opladen 1996.
- Cyrus, N.: Im menschenrechtlichen Niemandsland: Illegalisierte Zuwanderung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen individueller Rechtlosigkeit und transnationalen Bürgerrechten. In: Dominik, K. u. a. (Hg.), *Angeworben, eingewandert, abgeschoben. Ein anderer Blick auf die Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland*. Münster 1999.
- Dangschat, J. S.: Warum ziehen sich Gegensätze nicht an? Zu einer Mehrebenen-Theorie ethnischer und rassistischer Konflikte um den städtischen Raum. In: Heitmeyer, W./Dollase, R./Backes, O. (Hg.), *Die Krise der Städte*. Frankfurt/M. 1998.
- Eder, K.: Multikulturalität als Dilemma. In: Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.), *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt/M., New York 1999.
- Eggers, C.: Selbstlosigkeit als Ursache für ausländerfeindliche Gewalt. In: *Neue Sammlung* 35 (1996).
- Eisenstadt, S. N.: Die Konstruktion nationaler Identitäten in vergleichender Perspektive. In: Giesen, B. (Hg.), *Nationale und kulturelle Identität*. Frankfurt/M. 1991.
- Fritzsche, K. P.: Stressgesellschaften und Xenophobie. In: Bizeul, Y./Bliesner, U./Prawda, M. (Hg.), *Vom Umgang mit dem Fremden*. Weinheim, Basel 1997.
- Göhlich, M. (Hg.): *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied, Kristel, Berlin 1998.
- Gogolin, I. (Hg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster, New York 1994.
- Gogolin, I.: Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: dies./Nauck, B. (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen 2000.
- Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/M. 1991.
- Hamburger, F.: *Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz*. Mainz 1997.
- Hamburger, F.: Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.), *Zwischen den Kulturen*. Weinheim, München 1999.
- Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt/M., New York 1999.
- Heyting, F.: Die begriffliche Welt der Erziehung. Variationen über die Zugehörigkeit. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/M. 1997.
- Hobsbawm, E. J.: *Nations und Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*. Cambridge 1990.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.: *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart 1973.

- Hoffmann-Nowotny, H.-J.: Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000.
- Matthes, J. (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992.
- Nassehi, A.: Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. In: ders. (Hg.), Nation, Ethnie, Minderheit. Köln, Wien 1997.
- Pries, L.: Transnationale Soziale Räume. In: Beck, U. (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998.
- Pries, L.: „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000.
- Radtke, F.-O.: Multikulturelle Gesellschaft. In: Kneer, G. u. a. (Hg.), Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München 1997.
- Riccò, A./Sandfuchs, U.: Zweisprachige Erziehung. Konzeption und Erfahrungen der deutsch-italienischen Grundschule Wolfsburg. In: Bildung und Erziehung 50 (1997).
- Rifkin, J.: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt/M. 2000.
- Roß, B./Schröer, W.: „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ – Ausgrenzungspolitik als Lebenswirklichkeit. In: Gemeinde, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.), Zwischen den Kulturen. Weinheim, München 1999.
- Sassen, S.: Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt/M. 1997.
- Schiffauer, W.: Fremde in der Stadt. Frankfurt/M. 1997.
- Schleicher, K. (Hg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt 1993.
- Sting, S.: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Gemeinde, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg.), Zwischen den Kulturen. Weinheim, München 1999.
- Taylor, C.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993.
- Thürer, D.: „Citizenship“ und Demokratieprinzip: „Föderative“ Ausgestaltungen im innerstaatlichen, europäischen und globalen Rechtskreis. In: Brunkhorst, H./Kettner, M. (Hg.), Globalisierung und Demokratie. Frankfurt/M. 2000.
- Todorov, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt/M. 1985.
- Treibel, A.: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim, München 1999.
- Walzer, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1992.
- Wilterdink, N.: Nationalitäten im alltäglichen Gegen- und Miteinander. Nationale Identität in einer internationalen Organisation. In: Blomert, R./Kuzmics, H./Treibel, A. (Hg.), Transformation des Wir-Gefühls. Frankfurt/M. 1993.
- Wimmer, M.: Fremde. In: Wulf, Ch. (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997.

Birgitta Qvarsell

## Questions on Play, Work and Studies

### What can we learn from Street and Working Children?

#### Introduction

Many reports on street children, working children and abandoned children make a distinction between *children of the street* and *children on the street*. These children have different conditions when it comes to *family* relations and *working* conditions. Working children on streets, with or without families, evoke the question of *child labor*. Is it an opportunity to learn, by apprenticeship, or is it primarily something that has to be opposed in favor of *play* and *studying*? The definition problem has been discussed by many researchers and by UNICEF, who also tries to keep up with the statistics.

This may lead to another question, related to a possible shift of research paradigm in social studies of childhood: What new *educology of childhood* and youth socialization may be created, considering cross-cultural studies of childhood? A paradigmatic shift which is at the same time interesting from a historic point of view – the works of Janusz Korczak (Korczak, 1967) in Poland during the 1920's and 30's, which have been used also in Latin America (see e.g. Zuchetti Canevaro, 1990). Korczak created so called child republics for abandoned children and was one of the early proponents of a global declaration for the rights of the child.

What can we learn from street children? This question is a real *educological* one, as it is important for the educational praxis as well as the scientific enterprise to turn the perspective round: from what we as educators can teach street children, to what we as researchers and educators can learn from them. What can we learn from these children's ways to learn, to play and to work?

Research with this point of departure can have at least two purposes, one being the contribution to theory development within the area of socialisation, the other being to promote quality of educational settings in

praxis contexts for children, street children but also other children in official child care.

Focusing settings and functions around street children, specifically the educational praxis dimensions, makes it possible to develop educologically relevant knowledge of a more general scope. What possibilities have street children in different cultures to combine play, learning and work in a fruitful way? And how can these different combinations be taken into consideration in accordance with claims on children's rights, related to the UN convention of the rights of the child? The question may also be put in a cross-cultural perspective: What can we learn by comparing street children's conditions for development with family children and orphans, in different parts of the world? I will discuss this question with special focus on the childhood activities play, studies and work.

### **Play, work and studies as childhood activities**

It may seem a little bit odd to take in "work" as a childhood activity, but concerning street children (who are often also working children) this is of course especially important. But also in relationship to other children the phenomenon of work is interesting to consider. They have – all children – some apprehension of "work", sometimes as "labour", and they also may use the word in their own vocabulary, for instance connected to "play" or to "learning", especially within the school context.

### **Changed patterns of learning and relations**

The situation for children of our time is very clearly marked by what M. Mead used to call co-figurative forms for culture and learning (1970). In a relatively stable society you can count on the so called post-figurative learning form as the normal one. When changes are few and the relations between generations are stable, the younger will learn from the elder, in a post-figurative way. Parents, teachers and other professionals teach and bring up children and youngsters. Our society is to some extent co-figurative, equals learning from each other, peers from peers. To some extent it is also evident that we change into a society with pre-figurative learning conditions. Younger people have to teach the older generation the rules of society in some aspects or the techniques to be used in our modern informa-

tion systems. Such changes may, of course, be seen as threatening by the adults, who are not used to learn from the younger generation. If I put the question with this view in mind, it will be: What are the pre-figurative conditions for us to learn from street children and their ways of solving developmental tasks? From their ways of combining play with work and studies?

### **Play, work and study**

When it comes to street children and their possibilities to organize their lives, Hart (1992) in a UNICEF-text on children's participation defines "participation" as "sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives" (p. 5). What one can see in street life of children, he says, is play and work in combination – as an expression of a desire to achieve competence. Play and work in combination, yes, but what about learning through studies?

An important question regarding children's culture and life world is how relations between children may enhance the social development as a learning process. Learning occurs inside as well as outside study contexts, or contexts that are planned for studies. The relationship between play and competence is a key question. Among other things, children learn communicative skills by playing. Play is, as a phenomenon, a semiotic kind of activity – children use and develop many modes of expression by playing (see e.g. Piaget/Inhelder, 1969). In Janet Moyle's (1994) anthology on play, some British researchers and teachers give good examples of play-like activities in the school setting, but such examples are still rare.

Using Piaget's terminology, play is a predominantly assimilative activity, children use and try out their developed competence in order to solve new kinds of developmental problems or life tasks. One may consider playful development as a transition from activities to relations that can be seen as a development of friendship.

Children's own culture is specially associated with play as a means to express oneself and to convey meanings and experiences. The learning principle is to start from the competence one has developed and to practice it. The "motor" or educational principle is to be active, grounded in the child's own aims and ambitions.

Children in different contexts and cultures construct their own developmental tasks, their challenges for socialization. Schools as well as other

social and educational settings have to give them the opportunities to solve their tasks. Such opportunities may be expressed in terms of space and time, not the scheduled time and space, but space and time from the children's perspectives. They need space and time for thinking, actively handling different problems and for play, reflection and communication.

A very important prerequisite for task solving is space as room for discourse, and time as possibility for activities that lead to experiences. To take an example from the special childhood culture of street children, I want once again to point to Hart's (1992) studies on street children and his observation of their ways to combine play and work on the streets, the important condition being shared perspectives among the children. And in the street child culture in Lima, Mansilla (1989) found that play was a most important activity (as a "developmental task" in its own right) for those children who spend most of their time on the streets, sometimes busy with work activities.

The picture is, however, of course many-folded. Quite another picture of working children is shown in Blanchet (1996), examining the lives of Bangladeshi children and adolescents in modern days, pointing to the "stolen childhood" that these child servants are condemned to. Myers et al. (1989) write about child work in different parts of the world (Nigeria, Peru and India), discussing views on child work, perhaps better understood as child labor. Is child work (labor) a misuse of children, during a period when children should study and play, or is it an apprenticeship for adult life? The relationship between play, work and studying (as learning activity) is not easy to describe and to understand. In an overview of the whole field of working children, Boyden/Ling/Myers (1998) suggest that we use a better distinction between different kinds of work or labor that children are busy with, considering different reasons and various aims.

No, it is not easy to describe the relationship between play, work and studies for children in general, partly due to the fact that "work" is something that has to be better defined and recognized as a part of children's lives. That learning and play have a tight relationship is, however, rather obvious – from empirical as well as theoretical studies on learning and socialization. There is no reason to think that this would be any different for street or working children. Rather, research reports tell us that the children themselves try to find the connections, and also that they try to find learning and play possibilities in combination with work.

At the same time there is some critique towards the generally used research methods within this area (e.g. Ennew/Milne, 1996). The picture is

however not very clear – while some want more of statistical overviews, others find ethnographic presentations more valuable, primarily as they convey some kind of insight into the situation from the actors' perspectives. Ebdon (1999) has made a valuable and useful overview of the different kinds of work or labor that children all over the world are involved in, hence making it possible to see with better sharpness the possibilities of combining different research approaches. Boyden/Lind/Myers (op.cit.) point to the importance of a more differentiated analysis of work and labor for "working children", and Cussianovich (1997) takes the MANTHOC organization as an example of possible ways to combine work and studies as socialization context during childhood and youth. Christensen/James (2000) present an interesting collection of texts concerning conditions for making research together with children, which is another interesting aspect to discuss for street child and working children-research paradigms.

Thus, I can see two aims with research on street children from this standpoint: a) critical reviews of specific and actual educational settings in praxis for street children, b) contributions to a general theory about conditions for childhood learning and socialization, taking into consideration cultural and contextual variations.

Focusing settings and functions around street children (see Qvarsell, 1996), specifically the educational praxis dimensions, would thus make it possible to develop educologically relevant knowledge of a more general scope. What possibilities have street children in different cultures to combine play, learning and work in a fruitful way? And how can these different combinations be taken into consideration in accordance with claims on children's rights? These questions are relevant for measures taken in order to create quality in educational intervention during childhood for children in different cultural settings and environments.

## **What do children's narratives and perspectives tell us?**

The question of what we can learn from (street and working) children can be put in another way: What do they tell us? I interpret it as a consideration of children's narratives, that is how they may tell the story of their lives, their life-histories, from their perspectives. I start with a short discussion on the UN convention on children's right, as this document seems to stress the rights of children, as unique individuals, to express themselves and their rights to be treated with respect, even if in some articles the UN con-

vention is ethnocentric, in a way that makes it hard to apply outside the Western or Northern world.

### **The UN convention on the rights of the child**

What is important with the convention on children's rights is the stress on "the best for the child" (Article 3). All the other articles are connected to this statement: in all measures taken one shall choose what is the best for the child. Only Somalia and the US have had troubles in assigning this convention as a whole, mainly due to the fact that children below the age of 18 can be condemned to death or take part in wars according to these countries' law.

In Sweden we have had a special "child committee" working to find out how the UN convention may become valid for interventions in children's lives, according to the Swedish law. Some years ago the Swedish government gave our Swedish Barnombudsman (a state authority working for the rights of the child and controlling the municipalities) funding in order to start model projects to find out how children may be heard, in e.g. community planning.

An interpretation of what is best for the child is to stress the perspectives of the child. Best for the child is if their knowledge and perspectives are taken seriously. That's why I now move to a discussion on perspectives, knowing that children's perspectives often differ from those of adults, professionals as well as parents. When children's narratives are to be constructed we put them in relation to children's own perspectives.

### **How to get narratives and how to grasp perspectives**

De Oliveira et al. (1992), writing about street children in Brazil and their helpers, describe some of the kids as "*vibrant, energetic, highly skilled, fast-thinking youngsters*" and characterize the usual idea (as a social construction) of street kids as inaccurate. The common view on street children as deprived, emotionally disabled and culturally backward is not true, they hold. They vary as do other kids, and street life affords them thrill, challenges, fascination as well as danger and lack of shelter. De Oliveira et al. also express the opinion that if one could use the best they have, these kids



could become real potentials for development of culture and community, instead of being regarded and diagnosed as risks and problems.

What these authors notice about street and working children, is the human capacity to construct meaning and to develop, a 'competence that other researchers have stressed as a universal human capacity (see Borman, 1982 and Bruner/Haste, 1987, among others).

According to de Oliveira et al. (op. cit.), but also other writers on street life for children, there is a possibility to count on narratives of street life from the perspectives of the children themselves. Here I want to mention some examples of street child narratives, constructed by the Swedish writer Henning Mankell, living in Mozambique. One book is *Comédia infantil* (1995), where the story-teller is a beggar (earlier baker) who tells about the encounters with the ten year old street boy Nelio who in his turn tells his life's story during ten nights under the shelter of José Antonio's roof and under his support. The story that Nelio thus relates is about the war of the country, but also about violence as well as strategies to survive and to tackle the problems he meets. In *Eldens hemlighet* (Secret of the Fire), a girl, Sofia, is the leading character of the story (Mankell, 1996). The book's introduction consists of her reflection on the word "irrepressible", which has been used for her, a girl who lets nobody tread on her: "This book is about an irrepressible person. She exists and she is 12 year old. She lives in one of the poorest countries of the world, Mozambique, in the Eastern South of Africa. Sofia 'leaves the road' and treads on a mine. She survives and she lets nobody tread on her."

Vasconcelos da Costa (1994) presents a Brazilian study on how youngsters may conceive of education and labor, and this presentation is in itself a problematization of the relationship between education and labor. It is not a self evident and positive right for these youngsters to have possibilities to study and to avoid working, as they may apprehend the study situation as a force and as something put on them with violence. The value of work as well as of education has to be stated from the children's and youngsters' point of view. So it is also a question of narratives told by the actors themselves.

That UNESCO (1995) has acted in favor of street children's and working children's rights to education has of course to do with their main task and with the UN World Declaration on Education for All 1990. According to this declaration it is important to give "basic education" to all children in the world. The poor and un-privileged children must not be discriminated when it comes to "learning opportunities", and the declaration

states the importance of "education as the best way to pull children out of the cycle of poverty and ignorance and, also, to combat the phenomenon itself at its socio-economic roots" (p. 17). This work is conducted in cooperation with UNICEF and the International Catholic Child Bureau (ICCB).

In this text (UNESCO 1995) some questions are put about the possibilities to conduct educational work with those children who seemingly lack important knowledge and competence, for instance the street children. The ultimate aim seems to be to prevent the children "from joining the street", and to help them "join society". The street, thus, is not a part of society according to this educational declaration. This makes it problematic to help, if you take into consideration other research results, which point to the importance of making helping interventions related to children's on contexts and experiences.

Three ways of helping street children are, however, presented in the text: through education, through work, and through using the street where the child lives. At the same time there is expressed a very strong conviction about the value of education throughout the text.

I can recognize the different kinds of social and educational contexts in my own experiences from journeys to India and countries in Latin America during the last three-year period, 1997-2000. Some of these experiences are reported in Swedish (Qvarsell 1998; 2000). In Latin America I visited Brazil, primarily Fortaleza and Porto Alegre, but also Rio de Janeiro and Sao Paulo, and in Peru I managed to get some impressions of child work in Lima, which I could review and partly elaborate at two later visits. I must say that it is impressing to see how the governmental as well as the local authorities try to follow the UN convention and to arrange for street children according to what they think is best for each child. The problem seems to be, rather, that different persons and agencies do not agree to what is the best for the child. In Lima, Peru, MANTHOC is of special interest, as it has existed as a child organization for now nearly 25 years, based on working children's own contributions (see Cussianovich, 1997). Another interesting example is the center Mundo Libre, which is based on the competencies of the children, e.g. their collectivity and artistic styles, and at the same time directed towards rehabilitation and vocational training.

What qualities that are valid as "affordances" (aspects that afford meaning, see e.g. Qvarsell, 1994) in these settings for children and youth will be important to study more closely, as we can learn from these cases about what are the valid conditions for child and youth socialization in

general. What are – to take just one example – the specially valid and affording aspects of *Mundo Libre* (1996), the street child center in Lima, where 50 boys live and take part of their own daily living, in a center where (mostly) the voluntary adults really try to take care of the children's own experiences and organization group competencies?

Some examples of projects presented by UNESCO, 1995, aiming at helping street children to socialize will be mentioned here. Loreto Day School in Sealdah, India, tries to solve the problems with big classes and lack of resources by letting children become slum pedagogues. These 600 child-teachers have since the start and up till the report was written in 1995 in their turn educated about 10 000 children. Another project in this group is the so called Concordia-project at the Philippines, who actively prepares the street children for their coming formal schooling, the road to this being alternative educational: the learning process becomes participatory, and the education is based on the street children's own experiences of poverty and their ambitions to survive.

Many projects of this kind are related, and there is also a presentation of the CEDRO-project in Lima, Peru, where the teachers are regarded as facilitators rather than instructors, which I myself could notice when I visited some of these settings during my Latin American journey in spring 1997. The purpose is to convey values such as trust and friendship rather than fixed bits of knowledge. DAARA in Malika, Senegal, tries to introduce a new world view, a new way for the children to conceive the world, the ambition being to help them to find a road to follow in their own life development and socialization.

It is, as I see it from reports on projects and from my own visits to educational alternative open settings, obvious that people working with street children seek new and alternative ways. In spite of this, the question is if they see these ways as preparations for the "real school", the one that is to follow later. Or do they see the alternatives as feasible and perhaps even better for these kids, and for other kids as well?

Can one rely upon the children's own narratives, constructed with the help of their own statements and story-telling? Yes, in a way it does not matter if the stories are told "on stage" or "off stage", if they have an actual background or not – if we want to listen to their understanding of their own lives. Self understanding is always constructed and built by pieces of experiences and thoughts.

## References

- Blanchet, T. (1996): *Lost Innocence, Stolen Childhoods*. Dhaka/Bangladesh, Stockholm.
- Borman, K. M. (ed.) (1982): *The Social Life of Children in a Changing Society*. London.
- Boyden, J./Lind, B./Myers, W. (1998): *What Works for Working Children*. Florence, Stockholm.
- Bruner, J./Haste, H. (eds.) (1987): *Making Sense. The Child's Construction of the World*. London.
- Christensen, P./James, A. (eds.) (2000): *Research with Children. Perspectives and Practices*. London.
- Cussianovich, A. V. (1997): *Some Premises for Reflection and Social Practices with Working Children and Adolescents*. Lima, Peru.
- Ebdon, R. (1999): *Working Children's Futures: Child Labor, Poverty and Education*. British Save the Children org.
- Ennew, J./Milne, B. (1996): *Methods of Research with Street and Working Children*. An annotated bibliography, prepared for Swedish Save the Children org. Also on Internet.
- Hart, R. A. (1992): *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays, No 4. Florence.
- Korczak, J. (1967): *Selected works of Janusz Korczak*. Ed. by M Wolins. Springfield, Virginia.
- Mankell, H. (1995): *Comédia infantil*. Stockholm.
- Mankell, H. (1995): *Eldens hemlighet (Secret of the Fire)*. Stockholm.
- Mansilla, M. E. (1989): *Los ninos de la calle. Siembra de hoy, Cosecha del manana*. Lima.
- Mead, M. (1970): *Culture and Commitment*. New York.
- Moyles, J. R. (ed.) (1994): *The Excellence of Play*. UK (Open University Press).
- Mundo Libre (1996): *No Walls Foster Home for Street Kids. Outcome of 3 Years of Operation*. Lima.
- Myers, W. E. (ed.) (1989): *Protecting Working Children*. New York.
- de Oliveira, W./Baizerman, M./Pellet, L. (1992): *Street Children in Brazil and their Helpers: Comparative Views on Aspirations and the Future*. In: *International Social Work*, Vol. 35, S. 163-176.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1969): *The Psychology of the Child*. London.
- Qvarsell, B. (1994): *Quality of Educational Intervention in Childhood*. In: dies./van der Linden, B. (eds.), *The Quest for Quality – The Evaluation of Helping Interventions*. Amsterdam.
- Qvarsell, B. (1996): *Developmental Tasks and Survival Strategies in Different Childhood Cultures. A Cross-Cultural Research Programme*. ISSBD-conference in Quebec City, August 1996.
- Qvarsell, B. (1998): *Pedagogik för barns kultur och kunskapsbildning i internationell belysning (Education for children's culture and knowledge building in an international)*

- nal perspective). Stockholm University, Department of Education, Developmental Psychology Report Series, No 53.
- Qvarsell, B. (2000): *Barn i marginalen (Children in the margin)*. To be published in an edition from Center for Childhood culture studies. Stockholm University.
- UNESCO (1995): *Working with Street Children. Selected Case-Studies from Africa, Asia and Latin America*. Paris.
- Vasconcelos da Costa, F. (1994): *Trabalho infantil na política da assistência social: Um estudo das representações sobre educação e trabalho*. NUCEPEC-UFC Infância e adolescência em discussão. Fortaleza.
- Zuchetti Canevaro, S. (1990): *Los niños en la calle. Experiencia de trabajo en Lima, Peru*. Pontificia universidad catolica del Peru.

**Christine M. Merkel**

## **Wege zur Lerngesellschaft**

### **Wissen, Information und menschliche Entwicklung<sup>1</sup>**

#### **Ein Prisma für die variable Geometrie der Wissensgesellschaft**

Strategien für menschenwürdiges Leben und Nachhaltigkeit brauchen das substantielle und partnerschaftliche Gespräch mit Stimmen aus allen Weltregionen, in dem Beteiligte sich gleichermaßen Gehör verschaffen können, auch wenn ihre politische und wirtschaftliche Ausgangslage und Machtposition sehr unterschiedlich sind. *Wege zur Lerngesellschaft* ist die Essenz

---

<sup>1</sup> Mit den Globalen Dialogen zu nachhaltiger Entwicklung hat die EXPO 2000 ein wichtiges Signal gegeben: Rund 3000 Teilnehmer und 60 Organisationen aus aller Welt, darunter mehrere UN-Sonderorganisationen und die Weltbank, setzten sich in zehn hochkarätigen Veranstaltungen mit der *Zukunft Globaler Partnerschaft* auseinander. Zum ersten Mal war eine Weltausstellung Gastgeber für ein derartiges Forum. Die Planungsgruppe für die Expo 2005 im japanischen Aichi hat bereits das Interesse angemeldet, die bei der EXPO 2000 begonnene Ausstellung weltweit innovativer Projekte fortzusetzen.

Unter dem Motto „Erfahrung teilen – Zukunft gestalten“ wurden auf der Expo Kernthemen menschlicher Entwicklung debattiert: der Umgang mit natürlichen Ressourcen, Demokratie, Wissenschaft, Armut, der ländliche Raum, Bildung, Gesundheit, Arbeit, Kultur. UNESCO war gemeinsam mit Weltbank und DSE für den Bildungsdialog verantwortlich – umgesetzt durch das UNESCO Institut für Pädagogik und die Deutsche UNESCO Kommission, die sich auch an den Dialogen zur Zukunft des ländlichen Raums, zu Kultur und Wissenschaft beteiligten. Für die UNESCO Task Force zeichneten verantwortlich: Dr. Paul Bélanger (UIP, Hamburg, bis 31. 12. 1999), Christine M. Merkel (DUK, Bonn), Dr. Adama Ouane (UIP, Hamburg, ab 1. 1. 2000) und Dr. Wolf Rissom (Direktor im Bildungssektor, UNESCO Paris). Im Projektteam arbeiteten mit Bettina Bochynek (UIP, Hamburg) und Michaela Reithinger (Freie Mitarbeiterin der DUK).

Die prägnantesten Momente dieser Dialoge brachten Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammen, von hochrangigen Entscheidungsträgern bis hin zu Basisorganisationen. Eine Gesamtschau von Höhepunkten der zehn Dialoge erscheint 2002 im Hamburger Verlag Discorsi.

einer dreitägigen Exploration mit Stimmen aus allen Weltregionen zu einer Kernfrage des neuen Jahrtausends: Wie können vor dem Hintergrund der wachsenden Marginalisierung großer Bevölkerungsteile die Möglichkeiten der Kommunikationsrevolution und neue Lernansätze mit der Ausweitung von Wissen und Informationen vereinbart werden?

Die einzelnen Facetten dieser Debatte erfordern Zugänge aus unterschiedlichen Disziplinen, Methoden und Denktraditionen. Wissen und die Fähigkeit zu lernen werden zukünftig noch wichtiger als Basis menschlicher Entwicklung und menschlichen Wohlstands. Deswegen ist es wesentlich zu verstehen, wie Menschen und Gesellschaften Wissen produzieren, erwerben und nutzen – und warum sie auch oft dabei scheitern, warum wichtiges Wissen ignoriert und/oder unterdrückt wird. Wer entscheidet über Wissensübermittlung oder –unterdrückung? Wie kann die internationale Gemeinschaft Menschen, Gruppen und Gesellschaften darin unterstützen, ihre volle Lernfähigkeit zu entfalten?

Für die Erfassung der variablen Geometrie der Wissensgesellschaft geht es um Spurensuche: Was genau bremst das Entstehen von Lerngesellschaften? Wie können wir neueste Forschungsergebnisse über Lernvorgänge erfassen und für menschliches Lernen nutzen? Ist nachhaltige menschliche Entwicklung möglich in einer Zeit, die rasanter Wandel und immer krassere Ungleichheiten kennzeichnen? Wer hat angesichts der übermächtigen Rolle von Informations- und Kommunikationstechnologien eine echte Chance, Wissen zu beeinflussen und über Wissen zu verfügen? Welche Rollen spielen hierbei Kultur, tradiertes Wissen und Weisheit? Welche Lernchancen und Gesprächsformen stärken selbstbewusste Bürgerinnen und Bürger?

Dieser Text will die notwendige Auseinandersetzung mit einem ganzheitlichen Zugang zur Debatte um die Wissensgesellschaft weiter stimulieren: Lernfähigkeit, lebensbegleitendes Lernen, Wissensproduktion und –anwendung gehören zusammen. Auch die Bildungsforschung ist – in den Worten von Manuel Castells – herausgefordert, „die Wechselwirkungen zwischen technologischem und sozialem Wandel zu beobachten und aufzuklären, ohne dabei jedoch in eine ‚Pop‘ Variante der Futurologie zu verfallen“<sup>2</sup>.

---

2 Manuel Castells, *The Social Implications of Information and Communication Technologies*. Report prepared for UNESCO's World Social Science Report 1999, zit. n. der Website des Centre for Higher Education Transformation der Universität von Cape Town, Südafrika ([www.chet.org.za/oldsite/castells/socialcts.html](http://www.chet.org.za/oldsite/castells/socialcts.html)).

## Rohstoff Wissen?

In den gegenwärtigen Debatten über Globalisierung wird Wissen als entscheidender Rohstoff und Ware angesehen, welche man tendenziell aus dem jeweiligen Zusammenhang herauslösen kann, in dem sie hervorgebracht wurde. Dabei wird unterstellt, dass dieses Wissen grundsätzlich „unbegrenzt“ – last not least elektronisch – übertragen werden kann: Wissen gilt als wesentlicher Produktivfaktor der globalisierten Wirtschaft. Zwar waren Wissen und Information schon immer wesentliche Faktoren von Wirtschaftswachstum. Castells (1999, S. 3) charakterisiert jedoch die jetzt beginnende Phase der *globalisierten* Wirtschaft als qualitativ neue geschichtliche Phase, die sich von früheren Formen der Weltwirtschaft an einem präzisen Punkt unterscheidet: Unter Bezug auf Mansell/When (1998) bewertet er als entscheidend, dass Wissen und Information erst ab dem Zeitpunkt zum *ausschlaggebenden* Faktor von Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit werden, ab dem neue Kommunikationstechnologien wissensbasierte Information durch das *Gesamtsystem* ökonomischer Aktivität verteilen. Die Informations- und Kommunikationstechnologien lösen den traditionellen Widerspruch zwischen Größenordnung und Flexibilität, weil die Netzwerkstrukturen sowohl zentralisierte Entscheidungsmacht als auch dezentralisierte Ausführung ermöglichen. Lernchancen und Bildungsmöglichkeiten kommen dadurch jedoch verschärfte Bedeutung zu: Sie entscheiden in potenziertem Masse über Lebenschancen, über die Teilhabe an Kapital, Kommunikation und Einfluss. Lernvorgänge rücken als eine Art Meta-Technologie in den Mittelpunkt.

Unzureichendes Wissen wird dementsprechend als ein wesentlicher Grund für stagnierende Wirtschaftsentwicklung in der Mehrzahl der Länder der südlichen Hemisphäre gesehen, und als eine der Ursachen von Arbeitslosigkeit in Industrieländern, eine Sichtweise, die von einflussreicher Stelle mit dem Weltentwicklungsbericht der Weltbank, *Knowledge for Development* (1998/1999), propagiert wurde.

Aus dieser Perspektive ergibt sich als wesentliche Frage, wie die „Wissenskluft“ zu überwinden ist, also die Wissensklüft zwischen Nord und Süd, zwischen den Wissenseiteln und den gering Qualifizierten. Das Hauptaugenmerk wird demzufolge fast ausschließlich auf *Zugang* zu Wissen gerichtet. Unter dem Kürzel „IT“ werden überwiegend technologische und ökonomische Fragen der Informations- und Kommunikationstechnologien gestellt, wobei sich die Informatik energisch als Leitwissenschaft der Wissensdebatte zu positionieren sucht.



Das Management stark wachsender Wissens- und Informationsbestände in großen Unternehmensverbünden und Organisationen ist ein weiteres Merkmal der aktuellen Debatte. Die angemessene Auswahl von Wissensinhalten gilt als eine entscheidende Frage für (selbst)organisierte Lernprozesse. Letzteres ist jedoch nicht primär eine Frage technologischer Bildung. Es erfordert versierte Beherrschung von Kulturtechniken auf hohem Niveau, um im Informationschaos der Netze relevante Information zu finden, zu verarbeiten und kreativ anzuwenden und insbesondere auch selbst zu produzieren. Welche Anforderungen dies an die Grundlagen lebensbegleitender Lernfähigkeiten stellt, bleibt in dieser Variante der Wissensdebatte fast vollständig ausgeblendet.

Zudem koppelt sich dieser Wissensdiskurs von der kulturhistorisch und wissenschaftsgeschichtlich belegten Forschung über Genese, Pluralität, Grenzen und Veränderung von Wissenssystemen weitgehend ab. Wissen, das Gesellschaften der südlichen Hemisphäre hervorbringen und hervorgebracht haben, spielt in *dieser* Debatte kaum eine Rolle, es wird so gut wie nicht in seinem historischen Kontext erfasst, gewichtet und anerkannt. Dies ist um so frappierender, als wichtige Stimmen aus Physiologie und Linguistik, wie z.B. Jared Diamond (1997) und Robin Dunbar (1996), in den letzten Jahren bahnbrechende Forschungsarbeiten vorgelegt haben, welche die Selbstorganisationsprozesse menschlicher Wissensgesellschaften seit den Anfängen menschlicher Gesellschaftsformationen in neuem Licht erscheinen lassen.

Diese Perspektive gilt vergleichbar auch für Wissen aus traditioneller Landwirtschaft, für die Entstehung von Handwerkskunst, für das (Über-)Lebenswissen armer Leute und nomadischer Kulturen – auch in den Gesellschaften der OECD-Länder. Das von Frauen als Ergebnis sozialer gesellschaftlicher Arbeitsteilung geschaffene Wissen (vor allem Nahrungs- und Lebensmittel, Pflege, Gesundheit, Körperkultur, Ästhetik) kennt ebenfalls ein wechselhaftes Schicksal. Elemente dieser Wissenssysteme, die periodisch als wertvoll und relevant eingestuft werden, werden in der Regel aus dem ursprünglichen Produktionszusammenhang herausgelöst und verwertet. Forschungsinstitute und Industrien spielen oft eine Schlüsselrolle in der Aneignung und nutzen diese Wissensquellen anschließend in großem Maßstab. Die politischen Kontroversen um die Patentierung von Naturressourcen und um die Rechte an geistigem Eigentum spiegeln diese aktuellen Auseinandersetzungen.

Wie können unter diesen Bedingungen Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften eine solide Wissensbasis in ihrem eigenen Kontext entwickeln,

die auch Fragen sozialer Verantwortung, ökologischer Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Veränderung berücksichtigt? Wie können sie diese Wissensbasis sichern und gegebenenfalls auch schützen, wo dies nötig ist? Wie können Zugangsmöglichkeiten zu diesen vielfarbigen und vielförmigen Wissensangeboten und unterschiedlichen Lernweisen sichergestellt werden?

## **Lerngesellschaft in der zweiten Moderne**

Der praxeologische Begriff der „Lerngesellschaft“ gewinnt in diesem Kontext neues Gewicht und neue Realität. Er hat das Potential, über nationalstaatliche Grenzen hinauszudeuten. Das europäische Schul-, Universitäts- und Bildungswesen der ersten Moderne (ca. 1500 - ca. 1985) hat sich zwar als Form und Regelsystem international und weltweit verbreitet. Traditionellere Lernkulturen wie z. B. das weit verbreitete Lehrlingswesen oder das Lernen in Gesprächszirkeln mit „weisen“ Menschen wurden dabei sukzessive überformt oder überlagert. Substanz und Qualität des Funktionierens dieser oft hybriden Bildungssysteme werden jedoch sehr unterschiedlich bis kontrovers beurteilt. Weder in der Tradition verwurzelt noch in der Moderne angelangt, sind Teile der weltweiten Bildungslandschaft sehr heterogen und ausgesprochen brüchig.

Im Rahmen des Globalen Dialogs wurde das Entstehen von Lerngesellschaften als weltweiter Prozess identifiziert, der das 21. Jahrhundert kennzeichnen wird. Lebensbegleitendes Lernen ist eine kulturelle Realität der menschlichen Zivilisation, es kann politisch-sozial verwirklicht werden, wenn es gewollt wird und nachdrückliche Unterstützung erfährt. Zunehmend wird dabei die klassische Gegenüberstellung von Individuum und Gemeinschaft zu einem dynamischen Verhältnis: Das persönliche Lernen in Gemeinschaft und in Netzen gewinnt ein immer größeres Gewicht.

Die dabei zu beobachtenden Wechselwirkung zwischen Globalisierung und zivilisatorischem Pluralismus ist widersprüchlich, höchst unterschiedlich und nicht notwendigerweise antagonistisch. Lokale und regionale Wissenskulturen sind herausgefordert, auf globale und globalisierende Entwürfe und Ansprüche zu antworten. Bildung hat hier eine mentale und materielle Rolle zu spielen, um diese Tendenzen in Einklang zu bringen. Der Prozess und der Weg im Einzelnen verlaufen jedoch widersprüchlich. Dies hängt zum einen davon ab, wie viel Zwang und Einfluss durch Kolonialmächte, Fremdbestimmung, Missionierung und Disfunktionalität die vorgefundenen Bildungssysteme auszeichnet. Zum anderen spielt es eine Rolle, aus

welchen eigenständigen Traditionen, aus welcher konzeptionellen Kreativität und welchen Demokratisierungspotenzialen geschöpft werden kann.

Die Begriffe „Wissen“, „Information“, „Lernen“ und „Bildung“ – typisch für die Sprache bildungspolitischer Konsensdokumente – erfassen diese Herausforderungen nur unzureichend. Sie müssen auf der Höhe der neuesten Forschungserkenntnis neu gefasst, präzisiert und begriffen werden. Dies ist jedoch leichter postuliert als umgesetzt, der Wandel von der Belehrungskultur zur Lerngemeinschaft ist widerborstig, der Übergang zeigt Brüche und Verwerfungen. „Lernen“ wird im Alltagsverständnis unverändert weitgehend mit schulischem oder universitärem Unterrichten gleichgesetzt, als Instruktion, die man in jungen Jahren erwirbt. Eine erweiterte Sicht der Lernprozesse in ganz jungen Jahren sowie entscheidender Veränderungen auch in den Erwachsenenjahren setzt sich erst punktuell durch. Diese Sicht stößt teils auf enthusiastischen Zuspruch, teils auf Verunsicherung bis hin zur Abwehr. Um die Vielfalt der Lerngeschichten, Lernkulturen und –realitäten künftig angemessener zu erfassen, ist internationaler, interkultureller und interdisziplinärer Dialog zwingend.

Frei nach dem Ansatz von Alexander von Humboldt, dass man ein Phänomen von allen Seiten untersuchen muss, um es zu erfassen, werden einige ungelöste Widersprüche und Herausforderungen unter folgenden Blickwinkeln geprüft:

- die Frage multipler Intelligenzen als differenzierte Zugänge zum Lernen, Wissen und Verstehen der Welt;
- das Unbehagen mit der Wissensdebatte: Bildung vom Kopf auf die Füße gestellt;
- Schnappschüsse von Gemeinschaftsexperimenten aus der „Cyber-Demokratie“;
- Gespräch der Kulturen – Lernen im Dialog.<sup>3</sup>

Jeder globale (Bildungs-)Dialog lebt von dem Wissen, den reflektierten Erfahrungen, der Offenheit und Lernbereitschaft seiner Beteiligten.<sup>4</sup> Vor-

---

3 Diese Struktur wurde von der UNESCO-Task Force gemeinsam mit einer internationalen Expertengruppe entwickelt: Ihr gehörten an: Chander Daswani, Indien, Maria Luisa Doronila, Philippinen, Ingrid Jung, Deutschland, Laila Iskander Kamal, Ägypten, Luis Enrique Lopez, Bolivien, Michael Omolewa, Nigeria, Sibry Tapsoba, Burkina Faso/Senegal, Rosa Maria Torres, Argentinien/Ecuador. Wichtige Impulsgeber waren zudem Veröffentlichungen von Jared Diamond, Robin Dunbar, Fernando Flores und Charles Spinosa, Howard Gardener, Francisco Varela und Theodore Zeldin.

denkerinnen und Vordenker, Praktiker und Ideengeber, Menschen aus allen Kulturkreisen und Kontinenten ließen sich auf den Versuch ein, über die ausgetretenen Pfade herkömmlicher Konferenzrituale hinaus gemeinsam nachzudenken, sich Klärungen und Verunsicherungen auszusetzen. Sehr unterschiedliche Disziplinen waren vertreten: von Linguistik bis zur Ökonomie, von Jura bis zu Cineasten, von Historikern bis zu Anthropologen, von Pharmakologie bis zu Pädagogik, von Sozialwissenschaften bis zu Mathematik, von Philosophie und Theologie bis zu Unternehmern und Lehrern.<sup>5</sup>

## Multiple Intelligenzen und Weltsicht

### Impulsgeber

Menschen lernen in sehr unterschiedlichen Formen und schöpfen ebenso vielfältiges neues Wissen. Wie prägt dies unser Weltverständnis und unsere

- 
- 4 An diesem Dialog beteiligten sich u. a. Don Aitkin, Australien, Rabea Abdelkrim Chikh, Algerien/Senegal, David Blunkett, Großbritannien, Margarita Marina de Botero, Kolumbien, Edelgard Bulmahn, Deutschland, Veit Burger, Deutschland/USA, Sabine Christiansen, Deutschland, Fay Chung, Äthiopien, Chander Daswani, Indien, Maria Luisa Doronila, Philippinen, Munir Fasheh, Palästina/USA, Emilia Ferreiro, Mexiko, Susan Greenfield, Großbritannien, Klaus Hüfner, Deutschland, Manish Jain, Indien, Ingrid Jung, Deutschland, Laila Iskander Kamal, Ägypten, Marthy Legwaila, Botswana, Willi Lemke, Deutschland, Boubacar Sadou Ly, Burkina Faso, Christofer Madiba, Südafrika, Shi Ming, China/Deutschland, Christine M. Merkel, Deutschland, Koichiro Matsuura (UNESCO), Alain Modoux, (UNESCO), Michael Omolewa, Nigeria, Adama Ouane, Mali/Deutschland, Moises Parker, Kuba/Deutschland, Jean François Richard (Weltbank), Wolfgang Sachs, Deutschland, Partha Pratim Sarker, Bangladesh, Wolfgang Schmitt, Deutschland, Sibri Tapsoba, Burkina Faso/Senegal, Rosa Maria Torres, Ecuador/Argentinien, Theodore Zeldin, Großbritannien.
  - 5 Noch wesentlicher war jedoch die Entscheidung, die Rednerinnen und Redner auch unter dem Gesichtspunkt der Authentizität auszuwählen: Wichtig ist nicht nur die jeweilige Fachkenntnis *über* die Materie, sondern auch die nachhaltige Bereitschaft, sich mit der Veränderung des eigenen Denkens und Wissens im Lichte neuer Erfahrungen auseinanderzusetzen. Hierbei rückt die Veränderungskraft von Lernprozessen in den Mittelpunkt. Die jeweiligen Lebenswege und Berufsverläufe der beteiligten Experten sind Beispiele für die erfolgreiche Suche nach Lernmöglichkeiten, für die Fähigkeit, unterschiedliche Wissenstraditionen kreativ miteinander zu verbinden und nach produktivem Umgang mit Multimedia und neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu suchen. Die englische Sprache kennt dafür den prägnanten Ausdruck „Walk your talk“.

Weltsicht? Aus dieser ersten Fragerichtung geht es um unser Wissen über die Eigenschaften der menschlichen Lernfähigkeit – anknüpfend an das Leitmotiv von Paolo Freire, der sein Leben lang gemeinsam mit anderen nach differenzierten Zugängen zum Lernen, Wissen und Verstehen der Welt suchte.

Der soziokulturelle Kontext, in dem ein Individuum lernt, ist vielschichtig. Jeder Mensch wird zutiefst beeinflusst von dem Wissen, den Fertigkeiten, den Vorstellungen und Mythen seiner Gesellschaft. Gleichzeitig bereichert jede Person dieses Umfeld, das sog. soziokulturelle Kapital, durch ihre jeweiligen Ideen und ihre individuelle Kreativität. Diese Lernvorgänge sind natürlich, sie geschehen informell, experimentell und dauern das ganze Leben lang an.

Ergebnisse der Lernforschung des 20. Jahrhunderts und insbesondere der letzten zwanzig Jahre belegen, dass entscheidende Elemente menschlicher Lernfähigkeit sehr früh gebildet werden, lange bevor organisiertes oder gar schulisches und universitäres Lernen stattfindet<sup>6</sup>: So formt sich beispielsweise das auditorische System bereits im Mutterleib, die psychosomatischen Dimensionen des Gehörs können Erfahrungen aus der rational nicht zugänglichen Phase der frühen Kindheit erschließen. Die ersten Lebensjahre sind zudem entscheidend für die Entfaltung des visuellen Systems und die Beziehungsfähigkeit der Menschen. Die Basis von Werthaltungen bildet sich im Alter zwischen drei und sechs Jahren heraus, wobei soziale Fähigkeiten bis über die Pubertät hinaus gelernt und erweitert werden müssen. In diesen kritischen Perioden sind wir besonders aufnahmefähig und für äußere Einflüsse empfänglich. Die wesentliche Grundausstattung der Lernfähigkeit wird also bis zum 7./8. Lebensjahr geprägt. Entscheidend dabei ist die Schulung kreativer, sinnlicher und ästhetischer Fähigkeiten, weniger das Speichern von Sachwissen und Daten.

Neuere Ansätze u. a. aus Physiologie und Neurobiologie verändern gleichzeitig unser Verständnis von lebensbegleitenden Lernprozessen nachhaltig: Sah man bislang die Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter abnehmen und bestenfalls stagnieren, weil man davon ausging, dass sich Hirnzellen weder regenerieren noch neu bilden können, gibt es jetzt wichtige Stimmen in der wissenschaftlichen Debatte, die nicht mehr von einer inhä-

---

6 Vgl. exemplarisch das ZEIT-Gespräch „Training fürs Köpfchen. Wie Schulen lehren müssten. Ein Gespräch zur Neurobiologie des Lernens mit dem Hirnforscher Terrence Sejnowski“, DIE ZEIT vom 8. Juni 2000, das Sonderheft PSYCHE zu „Psychoanalyse, Kognitionsforschung, Neurobiologie“, Heft 9/10 1998, sowie Tomatis 1997 und Varela u. a. 1992.

renten organischen Begrenzung des Lernens ausgehen<sup>7</sup>: Nicht nur der Hippocampus, auch andere Teile des Gehirns können sich erneuern. Die Produktivität der neuronalen Verbindungen in fortgeschrittenem Alter hängt jedoch stark davon ab, welches Lernvermögen in den kritischen Perioden von früher Kindheit und Jugend aufgebaut werden konnte.

Dieses veränderte Verständnis steht im zeitlichen Zusammenhang mit der Diskussion der letzten zwanzig Jahre über multiple Intelligenzen, die neuerdings ein breites Publikum erreicht hat.<sup>8</sup> Die vielfältigen Intelligenzfacetten versetzen die Individuen in die Lage, sich in der komplexen und fragmentierten Welt zu orientieren und sie zu begreifen.

Vorschulerziehung und Schulbildung zielen oft darauf ab, diese grundlegenden Lernfähigkeiten gezielt zu beeinflussen. Organisierte Lernprozesse zeigen jedoch eine Tendenz zu Inflexibilität und Einheitlichkeit, besonders wenn es um Kontrolle der Lernergebnisse durch Prüfungsleistungen und Zertifizierungen geht. Schulisch geprägte Lernstrukturen neigen dazu, das Lernen von Individuen gleichförmig zu behandeln und riskieren damit, Kreativität und Diversität zu verhindern.

Hierbei stellt sich auch die Frage des Einflusses von Technologien auf die multiplen Formen des Lernens und der Wissensproduktion. Im heutigen Kontext von Globalisierung und visuellem Medienangebot stellt der Kulturwandel gleichermaßen hohe Anforderungen an visuelle und emotionale Intelligenz. Unser Leben ist gekennzeichnet durch eine Kluft zwischen dem, was wir sehen, und dem, was wir zu sehen meinen.

*Diese erste Sequenz behandelt drei Kernfragen im Gespräch zwischen Susan A. Greenfield, Emilia Ferreiro und Manish Jain, moderiert von Chander Daswani:*

- Wie lernen Kinder und Erwachsene außerhalb der organisierten Bildungssysteme?
- Wie versetzen uns unsere vielfältigen Lernweisen in die Lage, Orientierung in der und Verständnis für die Welt zu entwickeln?
- Wie können multiple Intelligenzen für lebensbegleitendes Lernen genutzt und fruchtbar gemacht werden?

---

7 Vgl. stellvertretend für viele Greenfield 1999; Pöppel/Edingshaus 1994 sowie Sijnowski, a. a. O.

8 Exemplarisch zu dieser Debatte die Beiträge von Howard Gardner: Gardner, *Frames of Mind* (1991/1993); *The Unschooled Mind* (1991/1993); Gardner/Egan 1992; Gardner, *Intelligence Reframed* (1999); Gardner, *The Disciplined Mind* (1999); Goleman 1996/1998.

Susan A. Greenfield, Großbritannien, ist Professorin für Pharmakologie an der Universität Oxford.<sup>9</sup> 1994 hielt sie als erste Frau die *Christmas Lectures* der renommierten Royal Institution in London, deren Direktorin sie heute ist.<sup>10</sup> Die Royal Institution organisiert den gesellschaftlichen Dialog mit allen Alters- und Berufsgruppen über (natur-)wissenschaftliche Themen, eine Aufgabe, die Susan A. Greenfield mit Verve und Brillanz umsetzt. Durch ihre Forschungen im Feld der Biochemie und Elektrophysiologie entwickelte sie einen interdisziplinären Ansatz zum Verständnis neuronaler Abläufe im Gehirn, besonders im Verlauf von Alzheimer- und Parkinson-Erkrankungen.

Unter dem Titel *From Brain to Mind* („Vom Hirn zum Verstand“) spitzt Susan A. Greenfield ihren Beitrag zum Globalen Dialog auf folgende Aspekte zu: Die faszinierendste Seite gegenwärtiger Neuroforschung ist der Zuwachs an Einsicht, welche Prozesse in unseren Gehirnen ablaufen, die uns zu den Personen machen, die wir sind, mit dem uns je eigenen Gedächtnis, Gefühlswelt und Bewusstseinsstufen. Man weiß heute, dass an allen Funktionen vielfältige Hirnregionen beteiligt sind und dass jede Hirnzone für mehrere Funktionen zuständig ist. Es handelt es sich also um eine Art sorgfältig ausbalancierten Dialog.

Wir kommen mit der fast vollständigen Anzahl unserer Gehirnzellen auf die Welt. Das Gehirnwachstum *nach* der Geburt hängt jedoch wesentlich davon ab, wie viele und welche neuronale Verbindungen *zwischen* diesen Hirnzellen entstehen. Der Verstand ist die persönliche Ausformung des Gehirns. Die körperliche Substanz unseres Lernens besteht aus elektrochemischen Prozessen, die *Qualität* dieser neuronalen Verbindungen spiegelt unsere Erfahrungen und die Gefühlsbewertung dieser Erfahrungen. Ihre Entfaltung steht und fällt also mit menschlicher und sozialer Aktivität.

Das Potenzial unserer Lernfähigkeit entsteht durch diese millionenfachen neuronalen *Verbindungen*, die wir in sehr hohem Tempo, bei 300 km/h, erzeugen. Der Körper besteht aus ca. einer Million (1 000 000) Genen, weist jedoch bis zu tausend Billionen (1 000 000 000 000 000) neuronaler Verbindungen auf. Die Ausprägung dieses Potenzials bestimmt wie-

---

9 Biographische Angaben unter [www.britishcouncil.org/science/sc...personalities/text2/women/greenfield.htm](http://www.britishcouncil.org/science/sc...personalities/text2/women/greenfield.htm).

10 Die *Christmas Lectures* sind Vorträge über Wissenschaftsfragen, die sich an Teenager richten und von der BBC ausgestrahlt werden. Aus dieser „Weihnachtsvorlesung“ ging das Buch *The Human Brain. A Guided Tour* (1997) hervor (dt. Reiseführer Gehirn, a. a. O.), das sich an Erwachsene aller Fachrichtungen richtet. s.a. [www.pharm.ox.ac.uk/ac/greenfield.htm](http://www.pharm.ox.ac.uk/ac/greenfield.htm) sowie [www.ri.ac.uk](http://www.ri.ac.uk).

derum darüber, wie wir neue Erfahrungen wahrnehmen und verarbeiten können. Dieser Prozess ist dynamisch und hält das ganze Leben lang an – während der körperliche Alterungsprozess eher zum Zellabbau führt. Je intensiver wir uns an Gemeinschaft und Gesellschaft beteiligen können, je reicher unser Sozialleben, desto vitaler unser Wissenspotenzial. Je kompetenter die frühen kritischen Phasen der kindlichen Hirnentwicklung von kundigen Erwachsenen begleitet und gefördert werden, desto reichhaltiger das Lernpotenzial. Gekappt wird dieses Potenzial, wenn wir in Konkurrenz gegeneinander hineingetrieben werden und fragwürdigen Beurteilungen ausgesetzt sind. Hier liegen aus Susan Greenfields Sicht die *tough questions*, also die wirklich heißen Fragen, welche die neuere Hirnforschung an die (Bildungs-) Institutionen und Ressourcen der Gesellschaft stellt – nicht in einem fälschlicherweise deterministisch verstandenen Biologismus.

Ihr Fazit: Unsere Zukunft liegt in „*Learning as a Way of Life*“ – Lernbereitschaft als Lebensstil und tägliche Praxis, vergleichbar den heutigen Trends zum Besuch von Fitnessstudios. Wesentlich ist, hierbei den qualitativen Unterschied zwischen Information und Wissen zu begreifen. Schon das sechs Monate alte Kind tritt uns als „Weltbürger“ entgegen, der seine Intelligenz im Dialog mit seiner Umwelt, mit einem erwachsenen Gegenüber, entwickelt. Das Prinzip *nurture over nature* (menschliche Pflege und Förderung wiegt stärker als die genetische Ausstattung) entscheidet über den Ausbau der Infrastruktur unserer lebensbegleitenden Lernfähigkeit.

Moderator Chander Daswani, Indien, emeritierter Professor für Alphabetisierungsfragen und langjähriger Berater des UNESCO-Büros in New-Delhi, hält pointiert fest: Die Kinder kommen also zur Schule, nachdem sie jahrelang Millionen neuronaler Verbindungen in dieser atemberaubenden Geschwindigkeit gemacht haben. Sie bringen ihre ganze Intelligenz ins Klassenzimmer – und was macht die Schule in der Folge damit? Eher Stimulierung des weiteren Ausbaus der Lernfähigkeit, Stillstand oder gar Rückschritt?

Emilia Ferreira, Mexiko/Argentinien, unterstreicht, dass Lernen Beruf und täglich Brot der Kinder ist. Kinder können gar nicht aufhören zu lernen, ohne das eigene weitere Wachstum zu gefährden. Die Kernfrage ist also, ob es eher um die institutionelle Kontrolle von Lernprozessen oder vielmehr um die zukunftsorientierte Ermöglichung des Lernens geht, also um die konkrete Utopie von Bildung. Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich die Sichtweise der Lebenswirklichkeit des Kindes grundlegend verändert. Durch die Arbeiten von Sigmund Freud und seiner NachfolgerInnen wurde deutlich, dass auch die Beziehungen kleiner Kinder sexuelle Aspekte



aufweisen. Jean Piaget wies nach, dass kreative Intelligenz und kausales Denken bereits zu einem Zeitpunkt vorhanden sind, bevor sich Vernunft und Sprache ausbilden. Die Analyse unserer Situation als Erwachsene muss von dieser Evolution ausgehen – paradox formuliert: Das Mädchen ist die „Mutter“ der erwachsenen Frau, der kleine Junge der „Vater“ des Mannes.

*Emilia Ferreiro* ist eine international renommierte Spezialistin für frühkindliche Erziehung. Sie arbeitete als Doktorandin mit Jean Piaget und hat an zahlreichen Universitäten in der ganzen Welt unterrichtet. Für ihre pädagogische Arbeit wurde ihr kürzlich die Medaille *Liberadora de la Humanidad* des Staates Bahia/Brasilien verliehen – eine Auszeichnung, die bislang nur Nelson Mandela und Paolo Freire zuteil wurde.

Der globale Bildungsdialog ist aus ihrer Sicht heute durch die starke Dichotomie zwischen Globalisierung und Partikularismen geprägt, wie dies auch im Delors-Bericht der UNESCO als zentrales Thema definiert ist. Globalisierungsphänomene üben starken Homogenisierungsdruck aus, lokale Partikularinteressen pochen auf Differenzierung. Bildung sieht sich diesem antagonistischen Kräftefeld ausgesetzt. Die Frage kultureller Diversität gleicht einem Januskopf: Auf der einen Seite zeigt sie ein farbiges, beinahe folkloristisches Gesicht, auf der anderen Seite sehen wir ein dramatisches Gesicht, konfliktbeladen, das sich schwer tut, Andere in ihrer Eigenart zu akzeptieren, mit der Neigung zu Assimilation durch Übermacht.

Sie akzeptiert die Prämisse, dass für die menschlichen Gesellschaften kulturelle Vielfalt ebenso lebenswichtig ist wie biologische Artenvielfalt – auch wenn sich diese These im Einzelnen nicht empirisch stützen lässt. Sind Sprachen erst einmal ausgestorben oder gar vernichtet, lassen sie sich nicht wiederbeleben. Die Debatte der kulturellen Vielfalt muss jedoch in den extremen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten unserer heutigen Welt-situation verankert werden – wenn man zu dem Teil der Welt gehört, der dazu verurteilt ist, als ‚Entwicklungsland‘ zu gelten. 80% der Weltbevölkerung leben in dieser Situation der „Entwicklung, die sich nie entwickelt“, den Entscheidungen derer ausgesetzt, die in Sekundenschnelle komplette Weltmarktsegmente und Finanzsysteme völlig aus dem Gleichgewicht bringen können.

Welche zukünftige Bildung dann für welche Kinder – ausgebeutet, unterernährt, als Kanonenfutter für Schlachten rekrutiert, die nicht die ihren sind? Aus lateinamerikanischer Sicht fungiert die öffentliche Schule, deren Besuch kostenfrei und obligatorisch ist, als die wesentliche Einrichtung, die einen gewissen Grad an gesellschaftlicher Homogenisierung bewirkt und individuelle Unterschiede *innerhalb* vergleichbarer Kultur angleicht.

Diese sind offenbar wesentlich leichter zu akzeptieren als die Unterschiede *zwischen* Kulturen. Internationale Fernsehkanäle und das Internet bewirken allerdings eine ungleich stärkere Homogenisierung von Lebensvorstellungen und Wünschen als Schule.

Macht es Sinn, dass die Schule in dieser Situation die Wertschätzung kultureller Unterschiede lehrt, wenn sie doch gleichzeitig für einen Arbeitsmarkt ausbilden soll, der von den vereinheitlichenden Regeln der Globalisierung beherrscht wird? Da diese Schulen in einer Kultur operieren, die noch keineswegs von Schriftkultur geprägt ist, verschärft sich dieses Dilemma mit dem Vordringen der elektronischen Kommunikation. Die Anforderungen an neue Leser steigen und potenzieren sich: Papier und Bildschirm stellen ihre je eigenen Gesetze auf und fordern Entscheidungsfähigkeit in hohem Tempo.

Ihr Fazit: Intelligenz ist eine weltweit im Überfluss vorhandene Ressource und keineswegs ein knappes Gut. Grundsätzlich sind alle Kinder gleichermaßen befähigt, mit dem und durch den Computer zu lernen. *De facto* führt jedoch die soziale Ausgrenzung der großen Mehrheit dazu, dass lediglich eine kleine Zahl ihre „Computerintelligenz“ unter Beweis stellen kann. Für die Mehrheit wird also der kulturelle *Unterschied* zum entscheidenden Machtfaktor. Bleibt die Hoffnung auf die Utopie, dass diese Kinder dennoch ihre eigene Geschichte schreiben werden.

*Manish Jain, Indien*, ein Vertreter der Generation von Young Professionals aus Indien, ist heute nach Bankausbildung, dem Studium der Pädagogik an der Harvard Universität und der Programmarbeit in UNESCO-Headquarters („Learning Without Frontiers“) als Kulturwissenschaftler und Koordinator der NGO Shikshantar in seiner Heimatregion tätig.<sup>11</sup> Das Vimukt Shiksha-Team<sup>12</sup> beschäftigt sich mit Lerngemeinschaften (*learning communities*), die aus der unmittelbaren Lebens- und Arbeitserfahrung heraus Lernkonzepte umsetzen – wie zum Beispiel in der Stadt Udaipur, Hauptstadt von Rajastan.

Sein Beitrag über *multiple Intelligenzen und organische Lerngemeinschaften* sieht in neueren Konzepten der Intelligenzforschung eine große Chance, einige Sackgassen des kolonial geprägten Bildungswesens zu überwinden und neue Lernräume zu öffnen, die weder vom Staat noch vom Markt kontrolliert werden. Es entsteht damit langsam ein realistisches Bild, wie „unordentlich“, wenig fassbar und vielfältig menschliches Lernen ist.

---

11 Die Web-Site von Shikshantar, [www.swaraj.org/shikshantar/ls\\_discussion.html](http://www.swaraj.org/shikshantar/ls_discussion.html), ist ein Forum für Bildungsdialog.

12 Vimukt Shiksha bedeutet „frei und unbeschränkt“.

Als Kernkonzepte greift er auf Howard Gardners „Multiple Intelligenzen“, David Perkins' Begriff der „Reflexiven Intelligenz“ sowie Danah Zohars „Spirituelle Intelligenz“ zurück:

*Multiple Intelligenzen* – Gardner unterscheidet neun verschiedene Facetten – sind dabei das biopsychologische Potenzial, Informationen so zu verarbeiten, dass sie zur Lösung konkreter Probleme oder zum Produzieren nützlicher Produkte in einer gegebenen Kultur beitragen. Damit ist die Basis gelegt, die große Spannweite und Unterschiedlichkeit menschlicher Denkweisen zu analysieren. Lernprozesse sind dann effizient, wenn diese Unterschiedlichkeit berücksichtigt ist. Dies ist eine pluralistische Grundhaltung, die vielen Lernenden neue Energien vermittelt.

*Reflexive Intelligenz* legt den Akzent mehr auf die erfolgreiche Bewältigung von unterschiedlichen Umweltsituationen – das Erfassen, die Entscheidungsfindung und Problemlösung. Die physischen, sozialen und symbolischen Ressourcen der Lernsituation rücken hier in den Blick. Diese Sichtweise ermutigt zu Austausch und Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Lerngemeinschaften.

*Spirituelle Intelligenz* baut auf dem spezifischen menschlichen Bedürfnis nach Sinn und Sinnstiftung auf. Diese Intelligenzvariante ermöglicht Menschen, spielerisch und kreativ Situationen umzugestalten, Grenzen zu verlegen. Damit werden sowohl bestehende Werte anerkannt als auch neue Wertvorstellungen entdeckt und geschaffen. Spirituelle Intelligenz erweist sich oft als Motor von Lerngemeinschaften, als Basis für Zusammengehörigkeit und Orientierung.

Shikshantar setzt sich sehr pointiert mit der Frage auseinander, was genau das Entstehen von Lerngesellschaften bremst und hemmt. *Manish Jain* sieht hier weniger das Problem mangelnder materieller Ressourcen als Haupthindernis, sondern mentale Barrieren. Die pluralistische und dynamische Vorstellung unterschiedlicher Intelligenzformen und -qualitäten reibt sich an der verschulten Kultur: ein Lernen, das nach Fächern organisiert wird, durch Lehrer programmiert und kontrolliert, nach Altersgruppen getrennt, von Konkurrenz um Zensuren und Bewertungen geprägt ist und wenig Platz für das Gespräch über unklare Fragen und Unbekanntes lässt. Die Dominanz schulisch orientierter Lernformen hat sich derart weit verbreitet und durchgesetzt, dass es für die meisten Menschen fast undenkbar ist, sich produktivere und anders strukturierte Lernerfahrungen vorzustellen. Das zweite Haupthindernis ist die westliche Definitionsmacht, was als „entwickelt“ und was als „unterentwickelt“ zu gelten habe, also das westliche Entwicklungskonzept, das seit dem Zweiten Weltkrieg Analysen,

Diskurse und Kooperationsprogramme prägt und beherrscht. Hier ist insbesondere die Gleichsetzung von Intelligenz mit Nutzung und Schaffung von Technologien fatal.

*Jains* Plädoyer läuft auf Erfahrungslernen hinaus, das von echten und brennenden Fragen und Problemen ausgeht und nach kooperativen Lösungen sucht. Als Organisationsform bieten sich eher selbst-organisierte Netzwerkstrukturen an, die eine Vertrauensbasis brauchen, um funktionieren zu können. Shikshantar setzt sich konkret mit dem Paradox auseinander, dass Udaipur, die Hauptstadt Rajastans, als typische „Schulstadt“ gilt, die seit den 40er und 50er Jahren viele Colleges und weiterführende Schulen beherbergt. Gleichzeitig sieht aber die solchermaßen ge- und beschulte Jugend der Mittelklassen keinerlei Zukunftsmöglichkeiten für sich in dieser Stadt, außer nach Mumbai, Delhi oder Kalkutta abzuwandern. Das Projekt „Lernstadt Udaipur“ versucht vor diesem Hintergrund, vorhandene Lernorte (verschiedene Sprachgruppen, Lehrlingswesen, religiöse Gemeinschaften, Umweltorganisationen, Waldbewirtschaftung), selbst-organisierte Gemeindeaktivitäten (Jugendzentren, Lehrerorganisationen), Angebote zum Um- und Neulernen (neue Lernmethoden, mind-mapping, fasilitieren, Konflikttransformation) zu identifizieren, sichtbar und bekannt zu machen. Teil dieser Anstrengung sind auch stadtweite Bürgerdialoge mit lokalen Medien und empirischen Erhebungen zur Situation in einzelnen Gemeindegebieten. Wichtig ist der Ansatz, dass diese Aktivitäten selbstfinanziert sein müssen und nicht von den Prioritäten internationaler Geldgeber abhängig sind oder werden.

## Diskussionsstimmen

*Boubacar Sadou Ly, Burkina Faso*, sieht als wichtigste Frage die Rolle des unbekannten Wissens, etwas, das unseren Lebensanfang und das Lebensende prägt, zwischendurch aber gekappt wird. Das dauernde Fragen der Kinder wird irgendwann von den Erwachsenen und den Bildungsinstitutionen unterbunden. Die Entfaltung der Lernmöglichkeit ist also nicht nur eine Lebensphasenfrage, sondern fragt nach Verbindung mit dem Ungewissen. *Michael Omolewa, Nigeria*, hinterfragt die Vorstellung, das Hirn des jungen Kindes sei „unschuldig“ und nicht von den Vorstellungen seiner Eltern geprägt, z.B. hinsichtlich Vorurteilen, Fürsorge, Bereitschaft zum Teilen oder Einschüchterung.

*Emilia Ferreiro* reagiert auf *Manish Jains* Kritik an verschulter Kultur mit der Entgegnung, dass die Kolonialisierung zweifelsohne ein Gewaltakt war, der den kolonialisierten Gesellschaften viele Institutionen aufgezwungen hat, darunter die Schule. Sie bewertet die Tatsache aber als positiv, dass heutzutage die Lehrer in mexikanischen Dörfern nicht mehr von Haus zu Haus gehen müssen, um die Eltern zu überreden, ihre Söhne und insbesondere auch die Töchter in die Schule zu schicken. Unter den heutigen Bedingungen einer gewünschten multipolaren Welt ist die Frage nach Ort und Bedeutung von Schule und schulischem Lernen neu zu stellen, hinter den gleichen Begriffen verbergen sich unterschiedliche Erwartungen und Erfahrungen.

## Zwischenergebnisse

*Wie Hirnforschung, Neurobiologie, Reformpädagogen und lernende Forscher gemeinsam eine kopernikanische Wende auslösen könnten*

Das starke öffentliche Interesse an den neueren Forschungsergebnissen von Neurobiologie und Hirnforschung weckt teilweise in Pädagogen- und Sozialwissenschaftlerkreisen die Sorge einer Biologisierung der Bildungsdebatte. Die Essenz der Aussagen von Forschern wie Greenfield, Sejnowski, Singer, Varela und anderen belegt eher das Gegenteil: Im Zentrum ihrer Untersuchungen stehen Fragen der menschlichen Erfahrung und Lernwelt, insbesondere der Nachweis der enormen Bedeutung der sinnlichen, menschlichen und sozialen Qualität der Lern- und Lebenswelt des jungen Kindes. Kernelemente von Reformpädagogik, die seit jeher auf die Entwicklung kreativer, sozialer und ästhetischer Fähigkeiten abzielen, erfahren auf unerwartete Weise empirische Bestärkung. Erfahrungslernen aus dem eigenen Lebenszusammenhang und Re-Organisation des unsortierten Vorwissens in der Tradition Freires finden aus dieser Perspektive neue Beachtung.

So identifiziert Francisco Varela als den großen blinden Fleck der Kognitionswissenschaften westlicher Prägung des 20. Jahrhunderts ihre Unfähigkeit, eine Methode zu entwickeln, mit der Erfahrungsqualitäten erfassbar werden.<sup>13</sup> Der Punkt ist nicht unser unzureichendes Wissen über das Hirn

---

13 Varelas Arbeiten haben wesentliche Fragestellungen dieses Globalen Dialogs geprägt. Leider konnte er nicht persönlich in Hannover teilnehmen. Im Juni 2001 erlag er in Paris einem langjährigen Leberleiden. Seine Thesen hat er Anfang 2000 in

oder die Biologie. Dringend nötig ist ein methodischer Zugang, die Schaffung einer aussagekräftigen phänomenologischen Methode, welche die Perspektive der „ersten“ Person (anknüpfend an Introspektion, Phänomenologie und Buddhismus), der „zweiten“ Person (die als Fazilitator des Zugangs zur Erfahrung fungiert – z. B. als Partner, Lehrer, Coach) und der „dritten“ Person (die objektive Perspektive der Forschung) als gleichrangig bedeutende Elemente erfassen kann.

Hier bahnt sich eine Vorahnung an, welche Horizonte sich öffnen können, wenn der Mensch besser begreifen wird, wie sein einzigartiges Denk- und Lernvermögen funktioniert und sich entwickelt. Es stellt sich eher die Frage, wie die bildungspolitische Debatte, die diesen Aspekten bislang wenig Gewicht beimisst, so zu führen ist, dass sie nicht das Klassenziel verfehlt.

*Wieso es schwierig ist, die Erforschung von Lernfähigkeit aus dem Korsett von Bildungs- und Entwicklungspolitik zu befreien*

Die stärkste Kontroverse unter den Dialog-Teilnehmern entzündete sich an der Frage, ob die gegenwärtigen Formen „schulischen“ Lernens eher hinderlich oder auch förderlich für die Entfaltung von Lerngesellschaften sind – insbesondere in den Weltregionen, in denen der Typus „moderne Schule“ heute vor allem im Kontext westlicher Entwicklungskonzepte und –programme erscheint. Jan und Yusra Laila Visser<sup>14</sup> weisen zu Recht darauf hin, dass die Geschichte der Entwicklung „schulischer“ Lernformen seit jeher mit der Kritik an der Schulkultur einherging, und das seit dem 4. Jahrhundert unserer Zeitrechnung.<sup>15</sup> Auch Thomas von Aquin sah bereits im

---

einem Gespräch mit Claus Otto Scharmer konzentriert zusammengefasst (*The fragile Self Deploying Itself*). Dieses Gespräch war Teil eines Projektes der Society for Organizational Learning, unterstützt von McKinsey. Die insgesamt 25 Gespräche sind seit Juli 2001 dokumentiert unter [www.dialogonleadership.org](http://www.dialogonleadership.org).

14 „On the Difficulty of Changing Our Perceptions About Such Things as Learning“. The Meaning of Learning Project. Paper to the Presidential Session at AECT Denver, October 25-28, 2000 by Jan Visser, Learning Development Institute and Yusra Laila Visser, Florida State University and LDI ([www.learndev.org](http://www.learndev.org)). Dr. Jan Visser ist Physiker und ehem. Direktor des UNESCO Programms *Learning Without Frontiers*. Er begleitete die Arbeit der UNESCO Global Dialogue Task Force 1999. Yusra Laila ist eine seiner drei Töchter.

15 So z. B. St. Augustinus von Hippo, 380 AD (zit. n. G. Howe, St. Augustinus über Erziehung. UNESCO Weltbildungsbericht 1998, S. 93, Übs. CMM): „Wir begeben

13. Jahrhundert den „lernenden“ Menschen im Zentrum des Bildungsprozesses.

Die Intensität dieser Debatte wurzelt wohl auch in der Tatsache, dass Bildungsreform immer wieder gute Ideen absorbiert und neue Stichworte kreiert, ohne dass sich die Bildungspraxis in der Substanz entscheidend ändert. Der Begriff „Lernen“ ruft dementsprechend in den meisten Köpfen Bilder hervor, die von schulischem Lernen und oft ambivalenten Erfahrungen gefärbt sind. Hier stellt sich eine große Herausforderung, die Begrenztheit unserer Sprache zu überwinden.

Die Präsidentin der Illinois Mathematics and Science Academy(IMSAs), Stephanie Pace Marshall, konstatiert als Kernproblem die tiefe Kluft, ja buchstäbliche Abkopplung zwischen Erziehung im Schulalter und Notwendigkeiten lebenslangen Lernens.<sup>16</sup> Die gegenwärtige Schulkultur – mit rascher Informationsaneignung, curricularer Zergliederung von Wissen nach Schulfächern, Individualismus und Konkurrenz mit entsprechender Leistungsmessung – steht nach ihrem Urteil im krassem Widerspruch zu den wissenschaftlich-empirisch belegten Prinzipien menschlichen Lernens. Schulen dieser Bauart sind nicht in der Lage, integrative Denkfähigkeit und gemeinschaftlich erzeugtes Wissen hervorzubringen.

Der notwendige Paradigmawechsel ist vergleichbar mit den Herausforderungen, denen sich die Physik des 20. Jahrhunderts mit der Entdeckung der Quantenphysik gegenüber sah – ein Prozess, der immerhin mehrere Jahrzehnte brauchte, bis er innerhalb der Wissenschafts-Community der Physiker zum Allgemeingut geworden war, und eine Denkweise, die erst in den letzten Jahren im breiteren Kulturverständnis Fuß fasst.<sup>17</sup>

---

uns auf den Holzweg, wenn wir Lehrer erwähnen, weil es strenggenommen so etwas wie Lehrer nicht gibt. Warum wir trotzdem von Lehrern sprechen, beruht auf der Tatsache, daß oft kaum Zeit verstreicht zwischen der Anweisung durch den Lehrer und dem Lernmoment. Weil Schüler schnell darin sind, in Reaktion auf eine Anweisung durch den Lehrer ihre eigene Lernfähigkeit zu aktivieren, denken sie, sie hätten etwas von der Person gelernt, die sie unterrichtet hat.“

16 The Learning Story of the Illinois Mathematics and Science Academy. Paper by Stephanie Pace Marshall, PhD ([marshall@imsa.edu](mailto:marshall@imsa.edu)), The Meaning of Learning Project, Learning Development Institute, Presidential Session at AECT Denver, October 25-28, 2000. [www.learndev.org](http://www.learndev.org) IMSA ist eine innovative Sekundarstufe für mathematisch-naturwissenschaftlich besonders begabte Jugendliche (ab 15 Jahre), 1986 von Nobelpreisträger Dr. Leon Lederman und dem früheren Governor von Illinois, James R. Thompson, gegründet.

17 So z.B. der Nobelpreisträger Physik des Jahres 2001, Wolfgang Ketterle: „Quantenmechanik ist kulturell so wichtig wie Goethe oder Beethoven. Davon nichts zu verstehen ist eine echte Wissenslücke“ (DIE ZEIT No. 42, 11. Oktober 2001).

### Impulsgeber

Die Menschheit hat in einem langen historischen Prozess eine Wissensvielfalt entwickelt, die auf den jeweiligen Umweltgegebenheiten und dem Lernen aus Erfahrung basiert. Die früheste Phase – vor ca. 13 000 Jahren – führte zur Kultivierung essbarer Pflanzen und Früchte, zur Entwicklung der Landwirtschaft und der Domestizierung von Tieren. Dies weist auf tief verwurzelte Lernkulturen hin: Selbst unter widrigsten äußeren klimatischen und geographischen Umständen entwickeln Menschen ihr Wissen weiter und suchen nach der optimalen Nutzung der Ressourcen, die sie mobilisieren können. Das Verständnis dieser Muster der Wissensproduktion kann dazu beitragen, eine Wissenskultur für Nachhaltigkeit zu entwickeln.

Im Ergebnis hat sich die Geschichte der Menschheit auf den verschiedenen Kontinenten stark unterschiedlich entwickelt, wie Jared Diamond in seinem hochaktuellen Buch *Arm und Reich*<sup>18</sup> plastisch darstellt: In den 3000 Jahren seit der letzten Eiszeit bildeten sich in manchen Gegenden der Welt alphabetisierte Industriegesellschaften heraus, in anderen entstanden schriftlose Bauerngesellschaften und einige wenige Völker leben noch heute als Jäger und Sammler, die Steinwerkzeuge benutzen. Diese extrem ungleichen Entwicklungen der menschlichen Gesellschaften führten wiederholt zu schrecklichen Katastrophen. Die industrialisierten Gesellschaften eroberten die anderen Gegenden der Welt und rotteten ganze Völker aus. Was sind die Wurzeln dieser Ungleichheit, warum entstanden überhaupt unterschiedliche Gesellschaftsformen und -formationen?

Diamond räumt ein für allemal mit jeglichen rassistischen und rassistischen Theorien auf. Er belegt, dass klimatische und geographische Unterschiede am Ende der letzten Eiszeit für diese Entwicklung der Menschheit verantwortlich sind. Dadurch entwickelte sich in einigen Weltgegenden Landwirtschaft, die zu vielfachem materiellen und kulturellen Reichtum führte. Diese Errungenschaften gelangten nach Europa und verbreiteten sich in Asien, drangen aber aufgrund der klimatischen und kontinentalen Gegebenheiten nicht bis nach Afrika oder Südamerika vor. Statt dessen

---

18 Diamond 1997 (Guns, Germs and Steel; dt. *Arm und Reich*, 1999). Jared Diamond ist Professor für Physiologie an der Universität von Kalifornien in Los Angeles. Sein Hauptgebiet ist die Evolutionsbiologie. In den letzten 25 Jahren hat er gut ein Dutzend Expeditionen in entlegene Gebiete von Neu-Guinea geleitet. Das Buch wurde 1998 mit dem Rhone-Poulenc Wissenschaftspreis ausgezeichnet.



brachten die expansiven Gesellschaften Seuchen und Kriege dorthin. Die, die ohnehin schon viel hatten, wollten noch mehr. Heute sind wir täglich mit den Folgen dieser Ungleichheiten konfrontiert.

In diese Perspektive stellt der Globale Dialog die Fragen nach Kultur, Wissen, Weisheit und Wertvorstellungen. Über welche Art Wissensvorräte verfügen unterschiedliche Gesellschaften? Gibt es wesentliche Unterschiede zwischen sog. „traditionellem“ und modernem Wissen hinsichtlich der Konstruktion, der Produktion, der Integration unterschiedlicher Wissensquellen und Wissenssysteme? Was geschieht mit Wissen, das von seinem Entstehungszusammenhang abgetrennt wird und als wichtiger „Rohstoff“ fungiert? Was bedeutet dies für Lerngemeinschaften? Welche neuen Möglichkeiten ergeben sich daraus für Bildungssysteme? Letztlich ist der Sinn von Wissen nicht die unendliche Anhäufung von Information, wie interessant dies auch immer sein mag. Kern bleibt die Frage, was über Lebensphänomene erkennbar und erfassbar ist.

Das Gespräch zwischen *Don Aitkin*, *Boubacar Sadou Ly*, *Munir Fasheh* und *Wolfgang Sachs* moderiert *Fay Chung*, ehemalige Bildungsministerin Zimbabwes und Mitglied der Delors-Kommission „Bildung für das 20. Jahrhundert“ der UNESCO. Sie leitet heute das neugegründete Internationale Institut für Capacity Building mit Sitz in Addis Abeba. Als Afrikanerin chinesischer Abstammung ist sie mit sehr unterschiedlichen Wissenskulturen vertraut.

In diesem Gespräch geht es um Ideen, die unsere Wirklichkeit prägen, so *Fay Chung*. Worauf beruht ihre Wirkungsmacht? Auf Geld? Auf Menschen? In welcher Variante der „einen Welt“ siedeln wir dieses Gespräch an? Wir kennen viele Kluften in dieser Welt, die physische, die digitale, die pädagogische: In manchen Ländern Afrikas gehen weniger als 24% der Kinder eines Jahrgangs in die Grundschule und nur 2% zur Universität – in den OECD Ländern besuchen so gut wie 100% die Primarschule und 99% Sekundarschulen, die Hälfte jedes Jahrgangs erhält Hochschulbildung. In Äthiopien z.B. leben die meisten Menschen noch nicht mal von dem viel zitierten „einen Dollar pro Tag“, sondern eher von 25 Cent. Sie sind dementsprechend sehr arm an Gütern und Infrastruktur. Sind sie deswegen „arm“ an Denkvermögen, an Intelligenz, an Kreativität und Spiritualität?

*Don Aitkin*, Historiker und Politikwissenschaftler, Vizekanzler der Universität von Canberra/Australien, geht grundsätzlich davon aus, dass wir bereits heute über das Wissen verfügen, die wesentlichen Weltprobleme zu lösen. So sind seit über hundert Jahren die wesentlichen Faktoren bekannt, die Kindersterblichkeit reduzieren: Luft in passabler Qualität, trinkbares

Wasser, ein Platz zum Leben, angemessene Nahrung und Zuwendung. Vergleichbares gilt für die Lebensbedingungen in großen Städten. Der Knackpunkt sind die nötigen Lernchancen für die Mehrheitsbevölkerung. Heute leben wir mit sechs Milliarden Menschen auf dieser Erde, im Jahr 2050 werden es voraussichtlich neun Milliarden sein. Schon 2020 werden 2/3 der Menschheit in großen und Mega-Städten leben – eine Entwicklung, die schwer auf Naturressourcen und Umwelt lastet.

Menschen bringen die erstaunlichsten Lösungen hervor, so sein optimistisches Credo, sie ändern ihr Verhalten, wenn sie Sinn und Bedeutung verstehen und zu Verantwortung bereit sind. Vertrauen trägt hier weiter als staatlich organisierte Kontrollen. Allerdings drängt die Zeit, der Menschheit bleibt wenig Zeit zur Veränderung, höchstens ein bis zwei Generationen. *Don Aitkin* bewertet den verantwortlichen Umgang mit der menschlichen Fruchtbarkeit als eine der wesentlichen Fragen für langfristige Nachhaltigkeit. Dieses Wissen ist seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts allgemein bekannt. Wie Frauen damit umgehen können, hängt wiederum von den Lernchancen ab, die sie als Mädchen und junge Frauen hatten.

Die letzte Generation hat eine quantitativ starke Ausweitung von Informationen und teils auch Wissen erlebt, mit Faktor 50 haben sich Bücher, Zeitschriften und neuerdings Netzquellen vervielfacht. Dieses Phänomen zwingt zu Selektion. Gesellschaften werden in Teilsegmenten abhängig von Berufen mit einem hohen Gehalt an Information und Wissen. Das Forschungssystem produziert viele Daten und Informationen, teilweise Wissen und vertieftes Lernen in einigen Spezialgebieten, Produkt des Übergewichts der logisch-mathematischen Intelligenz (vgl. oben, die neun Intelligenzformen von Gardener). Der Preis dafür ist die weitgehende Unverbundenheit der Teilgebiete unserer Wissenssysteme, sei es in Universität, Schule oder im Wirtschaftssystem. Der minimal notwendige erste Schritt der Veränderung, insbesondere für die Wirtschaftswissenschaften, wäre das Zusammenbringen logisch-mathematischer mit inter-personaler und sprachlicher Intelligenz.

Für die materiell wohlhabenden OECD-Länder sind zwar durchschnittlich 30% Zuwachs an Reichtum in den letzten Jahrzehnten zu konstatieren, damit geht jedoch keine gleichwertige Steigerung der Lebenszufriedenheit einher. Im Gegenteil, eine Analyse von Selbstmordraten, z. B. unter Jugendlichen, gibt Hinweise auf zunehmende Orientierungslosigkeit. Die Alphabetisierungsraten beginnen zu sinken, z. B. in Australien von 100 auf 90%, ein Indiz für grundsätzlichere Ungleichgewichte im Bildungssystem. „Bildung vom Kopf auf die Füße zu stellen“ bedeutet in diesem Zusammen-

hang, das Interesse an der Zukunft der eigenen Gesellschaft in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen. Aus vertieftem Wissen alleine folgen keine Handlungen, wenn es nicht von richtungsgebender Weisheit ergänzt wird.

*Boubacar Sadou Ly* aus Burkina Faso, Mit-Initiator des *Parlement Mondial des Sages*,<sup>19</sup> knüpft direkt am Stichwort „Weisheit“ an:<sup>20</sup> Weisheit ist der integrierende Faktor, der die verschiedenen Elemente des Universums miteinander in Bezug setzt. Der Mensch reift und wächst durch Wissenserwerb, der an Weisheit orientiert ist. Dies ist ein Grundbedürfnis, welches das ganze Leben anhält und ihn in die Lage versetzt, anderen zu dienen. Die Weisheit ist somit die „Seele des Wissens“. Wissen alleine ist nur eine Seite der Medaille. Hier befindet sich die heutige Erziehung und Schule im Ungleichgewicht. Das „nackte“ Wissen dominiert in den verschiedenen (Fach) Schulen für Medizin, Sport, Kriegsführung, Kunst, Business usw.

Sowohl die afrikanische Kultur – basierend auf Analogie, Intuition, Synthese – als auch die dominierende westliche Kultur – basierend auf Analyse, Fakten, Individuum – sind kritisch zu überprüfen, durch integratives Lernen zu einer neuen Verbindung zu bringen und anzureichern. Schwäche der derzeitigen afrikanischen Kulturen ist ihr Mangel an Unternehmergeist und Selbstverantwortung, Schwäche der westlichen Kultur ist ihre Basis in Extraktion und Raubbau (Gold, Kupfer, Kohle, Bauxit, Diamanten, Wald etc.).

Die wünschenswerte Schule stimuliert nach *Boubacar Sadou Ly* Reflexion, Wissensdurst und denkende Synthese und trägt so zur Stärkung der Autonomie der Person bei. Entwicklungshilfeprogramme im Bildungssektor beschränken sich ausschließlich auf Fakten, auf Schulorganisation und -management, auf Methoden und Instrumente. Es fehlt jeglicher Ansporn zu konzeptionellem Vorausdenken für die Lerngesellschaft, der er befreiendes Potenzial zuerkennt.

---

19 Näherungsweise zu übersetzen mit „Weltversammlung von Weisen“. Dr. Sadou Ly ist Generalsekretär der *Association pour la Promotion de l'Élevage au Sahel et en Savane* (APESS); [apess@fasonet.bf](mailto:apess@fasonet.bf).

20 Der Titel seines Beitrags: „La place de la sagesse dans l'apprentissage tout au long de la vie“. Unter *apprentissage*, also Lernen, fasst er den lebensbegleitenden Prozess und die Methode des Erwerbs von Wissen und Weisheit. Jede Lebensetappe braucht ihre eigene Qualität „seelisch-geistiger Nahrung“: Von 0-14 Jahren Erziehung, von 14-28 Unterricht, Lehre, Studium, von 28-42 berufliche Verankerung, Verantwortung und Reifung, von 42-120 Jahren Initiation (Annäherung an das Phänomen des Unbekannten).

Wie können Wissen und Weisheit zusammenspielen in einer „Schule des Lebens“ und weiteren Lernorten, die auf dieser Polarität gründen – das ist für *Sadou Ly* die Schlüsselfrage.<sup>21</sup> Diese Verbindung ist auch deswegen wesentlich, weil nur die durch Bildung geformte und stabilisierte Person in der Lage ist, sich mit den Phänomenen des Unbekannten<sup>22</sup> auseinanderzusetzen – eine Realität, die das menschliche Leben prägt, in den Programmen der modernen Schule und Universität jedoch völlig fehlt. Denkbar ist jedoch eine Schule, ein Lernort, der jede und jeden in die Lage versetzt, das eigene Potential zu erkennen und umzusetzen, mit einer Kraft, die der keimenden Pflanze vergleichbar ist. Obwohl zerbrechlich, überwindet sie doch die Schwerkraft. Dieser Lernweg hin in Richtung auf das Unbekannte hat fünf Dimensionen – angeordnet in der Form einer Pyramide: „Das, was wir werden wollen“ (Wunschbild, Sinnfindung) stellt die Spitze dar, die vier Flanken bilden „das, was wir sein – haben – wissen – tun wollen“<sup>23</sup>. Je bewusster wir uns diese Dimensionen zu eigen machen können, desto deutlicher können wir uns in der Logik des uns gegebenen Potentials entfalten.

Bildung muss sich also u. a. auf die Anreicherung der vier Stützelemente menschlicher Entwicklung orientieren: auf die Erde als Produktionsmittel, auf die Sprache als Ausdrucksmittel, auf die Kultur für den Entwurf unserer Werke sowie auf Weisheit als Kunst der menschlichen Beziehungen.

*Munir Fasheh*, Mathematiker aus Palästina, macht sein Unbehagen mit der Wissensdebatte an zwei Punkten fest: Mit dem Stichwort „Bewerten heißt Abwerten“ benennt er die Frage intellektueller Unehrlichkeit und Un-

21 Er entfaltet diese Polarität folgendermaßen:

Merkmale	Weisheit	Wissen
Funktion	Befriedet, harmonisiert	Klärt auf, schult
Handlungsbereich	Beziehungen	Tatsachen
Ort / Position	Behälter, Kontext	Inhalt, Konzept
Prozess	Anziehung	Steigerung
Manifestation	Wohlfühlen	Wohltätigkeit
Analoge Elemente	Wasser, weibl. Prinzip, Seele	Feuer, männl. Prinzip, Geist

- 22 Hier unterscheidet *Sadou Ly* a) das Unbekannte im Nahbereich, zugänglich durch Lernen [und Übung, CMM]; b) das Unbekannte der Ferne, unzugänglich, aber erfassbar durch Analogie und Initiation; c) das absolute Unbekannte, nicht erfassbar.
- 23 „*Sein*“ ist Qualität/moralische, ethische und kulturelle Werte/intellektueller Bereich (Gedanken); „*haben*“ ist Quantität/körperliche und ökonomische Ressourcen/emotionaler Bereich (Gefühle); „*wissen*“ sind Kenntnisse/Beitrag der Umgebung, des Kontextes (äußere Einflüsse); „*tun*“ ist Bewegung/Handlung, Tätigkeit, Werk/physischer Bereich (Handlungen).

redlichkeit, „Definieren oder Definiert-Werden, das ist hier die Frage“,<sup>24</sup> mit dieser Abwandlung des Shakespeare-Titels thematisiert er die fehlende Verbindung des akademisch kodifizierten Wissens mit dem Leben der sozialen Mehrheiten dieser Welt.

In den 70er und 80er Jahren war *Munir Fasheh* als Mathematiklehrer tätig, später als Generalsupervisor für die Schulen der Westbank zuständig. Zudem unterrichtete er Mathematikstudenten an der Universität Bir Zeit. Heute ist er Direktor des Arab Education Forum am Zentrum für Nahoststudien der Universität Harvard.<sup>25</sup>

Die Irrelevanz von Inhalten, Machtfragen etc., die bei der Auswahl des Lehrstoffes eine Rolle spielen, ist zwar auch Teil der Problems, der größte Haken sind jedoch die Bewertungssysteme, die vorgeben, menschliches Denkvermögen in Ziffern oder Buchstaben abbilden zu können – aus *Munir Fashehs* Sicht die größtmögliche Beleidigung für die Mathematik! Solange dieser Modus von Bewertung-Abwertung die Bildungsinstitutionen regiert, sind Bildung und Erziehung tendenziell ein Lernhindernis. Auch er selbst verwendete als Lehrer und Professor viel Zeit und Anstrengung auf den Versuch, „gerecht“ zu bewerten. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass für 80% der Schüler und Studenten dieser „Schulpflicht-Einheitsanzug“ nicht passt, und das strukturell.

Wenn man unter „menschlicher Entwicklung“ nicht nur gesellschaftliche Kontrolle versteht, oder drei neue Zeilen im Lebenslauf, dann landet man bei den Lehren, die viele weise Menschen und DenkerInnen durch die Jahrhunderte immer wieder bekräftigt haben: Menschliche Entwicklung – also Bildung – bedeutet Arbeit an sich selbst und mit sich selbst, um das eigene Wissen besser kennenzulernen und ein etwas weiserer und erträglicherer Mensch zu werden. Der Wert von Schulen und Universitäten hat in dieser Beziehung kein Eigengewicht, sie regeln lediglich gesellschaftliche Einflusszonen.

Exemplarisch lässt sich dies an einem der seltenen Beispiele illustrieren, bei dem zwischen Israelis und Palästinensern völlige Einigkeit herrschte: Von 1987 bis 1991 schloss die israelische Regierung alle palästinensischen Schulen und Universitäten, für insgesamt vier Jahre. Was also tun mit dem Stau, den dies bei Schülern und Studenten bewirkte?

Die erstaunliche Lösung der israelischen Behörden: Alle Schüler und Studenten wurden mit schöner Regelmäßigkeit jedes Jahr versetzt, die na-

---

24 „Grading is Degrading“ und „To Define or be Defined, that is the Issue“. Der Textbeitrag ist zu finden unter [www.swaraj.org](http://www.swaraj.org).

25 Siehe auch [www.fas.harvard.edu](http://www.fas.harvard.edu).

tionalen Prüfungsergebnisse übertrafen jedes Mal die Vorjahresergebnisse! Und das, ohne dass Schüler auch nur eine Stunde Unterricht besucht oder Studenten ein Wort systematisch studiert hatten. Ein plötzlicher Ausbruch von Genialität auf der Westbank? Bezeichnenderweise regte sich weder bei den palästinensischen Eltern noch bei den Lehrern und Professoren Protest gegen dieses Verfahren – eine stille Übereinkunft, dass man Examen tendenziell sowieso für eine Farce hält und sie im Wesentlichen eine Bedeutung für die ökonomische Situation und den gesellschaftlichen Status haben.

„Definieren oder definiert werden?“ – das ist der zweite Haken mit dieser Form von Wissensdebatte, die sich im Kontext der mentalen Spaltung „entwickelt vs. unterentwickelt“ entwickelt. Der Punkt ist nicht, welche Inhalte, Lernmethoden und Lernstoffe Schule und Universität anbieten, sondern was sie verbergen, marginalisieren, unsichtbar machen und damit als wertlos qualifizieren. *Munir Fasheh* illustriert diesen Mechanismus am Beispiel der Arbeitsweise seiner Mutter, die als Schneiderin arbeitete, jedoch keinerlei formale Schulbildung oder Alphabetisierungsgrundlagen hatte. Ohne Kenntnis der Systeme von Zahlen und Schrift hatte sie eine Methode aus vier Farben entwickelt, mit der sie bei Kundinnen morgens die Masse nahm und im Lauf des Tages aus 50 einzelnen Stoffstücken ein Kleidungsstück herstellte, das abends der Auftraggeberin perfekt passte. Trotz aller Anstrengung gelang es ihm als promoviertem Mathematiker nicht, dieses Praxiswissen mit den ihm zugänglichen Formeln, Rechnungsarten, Konzepten und Strukturen abzubilden.

Was sagt dies aus über das Wissen un-gewöhnlicher gewöhnlicher Leute? Und was über eine Wissenskodifizierung, die wesentliche Teile von Lebenspraxis und produktivem Broterwerb unsichtbar macht und unter dem Label „Analphabetin“ ins Schweigen versenkt? Zugespitzt ist noch festzuhalten, dass die mütterliche Praxis von Mathematik sie in die Lage versetzte, fast überall auf der Welt ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, während ihm seine eigene Qualifikation als Mathematikprofessor es nur in ganz bestimmten, hegemonialen Settings erlaubt, mit einem Einkommen sein Leben zu fristen. Es kommt darauf an, die Fähigkeit zur Wahrnehmung dieser Wissensrealitäten zu entwickeln und zu schulen, den Blick nicht von Definitionen verstellen zu lassen, die einen den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen lassen.

„Freiheit von dominierenden Definitionen“ ist somit eine wesentliche Voraussetzung für Lernprozesse, Denkfreiheit, die über Meinungsfreiheit hinaus wirkt. Dies programmiert ein komplexes und andauerndes kulturel-

les Ringen, wenn man wie er und viele andere einerseits in den heute üblichen Universitäten und Schulen forscht und unterrichtet, und andererseits diesen Blick für die Lebensrealitäten entwickelt und schärft. In seinem Fall war dies Folge der speziellen Lebensumstände als Palästinenser in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, für andere mögen dies andere Umstände sein.

Wie es den Mut des Kindes brauchte, um die Nacktheit des Kaisers zu sehen, so braucht es heute Stimmen, welche die Nacktheit von „Bildung“, „Entwicklung“ und „Wissen“ auszusprechen wagen. Dies ist der erste Schritt, sich aus der Fremd-Definition zu befreien und einen Weg zur Selbst-Definition zu entwickeln. Dazu müssen Verstand und Seele Staub abschütteln, Klarheit gewinnen, und den Lebensprozessen direkt ins Gesicht sehen: Berühren, schmecken, hören, leben, sich Freude und Schmerz aussetzen. Dies kommt der wörtlichen Bedeutung „Schmutz abstreifen“ des arabischen Wortes *Intifada* sehr nahe.

Das Entwickeln von Lerngesellschaft bedeutet diese Wiederaneignung des eigenen Lebens und des Raumes zur Entfaltung: Es kann nicht angehen, weiterhin ungebremst die große Mehrheit der Schüler und Studenten durch Bildungssysteme zu schleusen, die sie zu künftigen Arbeitslosen machen und sie nicht in die Lage versetzen, in ihren realen Lebensumständen ihren Lebensunterhalt zu sichern. Dies führt zu der instabilen Situation, in denen Legionen von diplomierten und promovierten Menschen „Vater“ Staat um Jobs anbetteln, darin trainiert, Lebensläufe und Projektvorschläge zu schreiben, und unfähig, das Leben auf andere Weise zu bewältigen.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Dies ist seitens *Munir Fashehs* keine Absage an die Verbesserung von Schulen, Lernumgebungen und Bildung. Auch die Essenz seines eigenen beruflichen Einsatzes gilt seit mehr als dreißig Jahren der Erweiterung von Lernmöglichkeiten, z. B. durch die Einrichtung von Mathe-Clubs an Schulen, das Angebot von Mathe-Stunden an der Bir Zeit Universität für nicht-alphabetisierte Erwachsene und innovative Proseminare für Studenten. Eine gute Schule ist immer besser als eine schlechte Schule, so *Munir Fasheh*, engagierte Lehrer und Professoren, die aktiv daran arbeiten, mit den Studenten relevantes Wissen zu entwickeln, tragen zweifelsohne zu dieser Zielvorstellung von Lerngesellschaft bei. Die Chancen auf Lerngesellschaft wachsen, wenn mehr Menschen ihre Denkgewohnheiten befreien und sich auf den Weg machen: Von der Gewohnheit, Forderungen zu stellen zur vollen Handlungsfähigkeit, von der Gewohnheit der Beschuldigung zur Schaffensfreude, von der Gewohnheit des Reagierens zum vorausschauenden Initiieren.

Diese Schlussfolgerung ist kein Plädoyer für Kulturalismus: Gerade wenn man mitten auf dem eigenen kulturellen Wurzelboden lebt, kann man deswegen trotzdem einen sehr genauen Blick für einige der schrecklichen und menschenverachtenden Aspekte entwickeln, die Teil dieser Kultur sind. Das Thema ist also die Regeneration und Reformation dieser tradierten Kulturen – auch durch und mit *echtem Dialog* zwischen Menschen verschiedener Lebenswelten und Wertesysteme, ein Dialog, der auch dazu beiträgt, unsere inneren Welten zu strukturieren und die menschliche Verbindung zwischen Kulturen und Gesellschaften tragfähiger zu machen.

*Munir Fasheh* schöpft Hoffnung aus der Tatsache, dass 80% der Dinge, die wir wirklich brauchen, verfügbar sind, während wir gleichzeitig 80% der Dinge, die wir gegenwärtig konsumieren, eigentlich überhaupt nicht benötigen. In dieser 80:20-Frage liegt der Schlüssel zur Entwicklung von Lerngesellschaften und die Chance auf eine etwas bessere, menschenverträgliche Welt.

*Wolfgang Sachs*, promovierter Theologe und Soziologe, arbeitet als Wissenschaftler am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie. Als Aufsichtsratssprecher von Greenpeace Deutschland ist er umweltpolitisch aktiv.

Seine fünf Thesen zur Weichenstellung für eine nachhaltige Informations- und Wissensgesellschaft knüpfen am EXPO-Motto „Mensch, Technologie, Natur“ an. Die EXPO positioniert sich damit am Übergang zu einer ressourcen-sparsamen Gesellschaft. Sinnbildlich hierfür steht das Emblem der EXPO 2000: Wie eine Schneeflocke, so leicht ist dieses Emblem, eine Computergrafik, die nichts darstellt, sondern verschiedene Formen assoziiert – einen Fingerabdruck, eine kristalline Struktur, eine sich selbst organisierende Zelle. Kein Ding, sondern ein bewegliches Muster. Welch ein Kontrast zur Weltausstellung 1889 in Paris, deren Ikone der Eiffelturm ist! Statt Tonnenschwere Leichtigkeit, statt Gigantismus bewegliche Miniaturisierung.

Intelligenz statt Masse, Information statt Material, Rechnerleistung statt Motorenleistung, Automatisierung statt Arbeitskraft, Bytes statt Watt, Marketing statt Output, Erleben statt Haben, Netzwerk statt Hierarchie – für *Wolfgang Sachs* deuten diese Anzeichen auf eine *Häutung des Wirtschaftssystems* hin. Über seinen ressourcenverschlingenden Kern legt sich eine wachsende Schicht an Steuerungsintelligenz, Software und Symbolproduktion.

Eine entscheidende Weichenstellung trennt uns jedoch von einer nachhaltigen Informationsgesellschaft: Setzen wir die Wissenswirtschaft dazu



ein, die materielle Wirtschaft auszudehnen und zu beschleunigen, oder nutzen wir den Trumpf der digitalen Ökonomie, eine *ressourcen-leichte Wirtschaft* zu entwickeln, die weniger auf dem Planeten und auf anderen Menschen und Völkern lastet? Dies ist die Bedeutung von Ökologie in der derzeitigen Übergangsphase und gibt der Möglichkeit einer zukunftsfähigen Informationsgesellschaft eine utopische Qualität.

*Exzellenz* wird laut *Sachs* zukünftig von der Fähigkeit definiert werden, die Wertschöpfung unabhängiger vom Gebrauch natürlicher Ressourcen zu machen. Eine Wissensgesellschaft könnte dem ökonomischen Prozess mehr und mehr seine Materialität austreiben, wie es ansatzweise schon in Firmen mit einer *zero emission*-Politik geschieht: Diese Firmen entwickeln intelligente Kreislaufsysteme innerhalb und zwischen Betrieben. Mit solchen Strategien kann man sukzessive von der Massenproduktion mit all ihren negativen Begleiterscheinungen Abstand nehmen. Intelligenter Konzepte stellen Dienstleistungen in den Mittelpunkt. Hierbei werden Produzenten zu „Bereit-Stellern“ und Konsumenten zu „Be-Nutzern“ anstatt zu „Besitzern“.

Die vierte Kernfrage stellt sich als Phänomen der *Langsamkeit im Zeichen der Lichtgeschwindigkeit*. Wenn die industriellen Ideale des „schneller“ und „weiter“ ins Jahrhundert der elektronischen Datenvermittlung mitgeschleppt werden, führt dies zu einer neuen Lawine von physischem Transport. Beim Onlineverkehr wird der Expansionseffekt den Einspar-effekt weit übertreffen, wenn sich nicht langsam eine Ästhetik durchsetzt, die mittlere Entfernungen und langsamere Geschwindigkeiten als gelungen empfindet. Wir können es uns leisten, langsamer zu sein, viel langsamer zu reisen, da wir im Cyberspace ungekannt schnell sind. In dieser Hinsicht ist der elegante Zeppelin das progressivere Transportmittel als der neue Airbus.

Fünftens kennt die Wohlstandsgesellschaft den *strukturellen Zeitstau*: Während Güter, Dienstleistungen, Ereignisse, die Zahl der Möglichkeiten explodieren, hat der Tag ungerührt weiterhin 24 Stunden, woraus die Knappheit der Zeit resultiert. Den Dingen Qualität abzugewinnen kostet Zeit. Deshalb gibt es eine Grenze der Güterausstattung, jenseits derer die Lebensqualität nicht mehr mitwächst. Lerngesellschaft bedeutet dann unter anderem, zu lernen, aus wenigen ausgewählten Dingen mehr Qualität und Befriedigung zu ziehen. Die Fähigkeit zum Nein-Sagen wird entscheidend, um gut und zufrieden zu leben, um mental zu überleben.

Als *Fazit* verbindet *Wolfgang Sachs* die Utopie der ressourcen-leichten Wirtschaft der Wissensgesellschaft mit dem Grundgedanken der *Gast-*

*freundschaft*. Wie können wir die Erde für doppelt so viele Menschen wie heute gastfreundlich machen, ohne die Biosphäre zu ruinieren und die Naturbasis für spätere Generationen zu zerstören? Dies kann nur gelingen, wenn die Wirtschaften der reichen OECD-Länder leichter werden und die Belastung des Planeten und für andere Menschen verringern. Wie Johannes Rau einmal gesagt hat, fordert Gerechtigkeit von den reicheren Ländern nicht in erster Linie zu lernen, mehr zu geben – sondern weniger zu nehmen.

## Diskussionsstimmen

Zur Utopie des ressourcen-leichten Wirtschaftens kommentiert *Laila Iskander Kamal, Ägypten*, das Paradox, dass die Länder der südlichen Hemisphäre bereits heute Wirtschaftsformen vorweisen, die man eher als „leicht“ kennzeichnen kann. Im üblichen Sprachgebrauch werden diese jedoch als „unter-entwickelt“<sup>4</sup> bewertet bzw. abgewertet.

*Wolfgang Sachs* bezeichnet dieses dualistische Konzept von „Entwicklung – Unter-Entwicklung“ als *den* zentralen und fatalen Mythos, aus dem eine ganze Reihe grundlegender Irrtümer und falscher Schlussfolgerungen hervorgehen. Er schlägt vor, dieses Begriffspaar auszurangieren. Das Konzept „Entwicklung – Unterentwicklung“ führt u. a. zu der Weltsicht, dass die Menschen der reichen Länder in einer „Hochburg von Wissen und Kompetenz“ (*fortress of competence*) leben, während die Mehrheit der Weltbevölkerung in die „Wüste der Defizite und Unwissenheit“ (*desert of deficit*) verbannt ist. Diese Variante des Entwicklungsdenkens ist eine Zumutung und Beleidigung für die Menschen des Südens. Sie werden danach definiert, was sie nicht besitzen oder haben, statt danach, was sie vermögen, was sie wollen und anstreben. Ein zentrales Projekt von Lerngesellschaft sollte die Dekolonialisierung der Köpfe sein, dies würde vielfältige Möglichkeiten ressourcen-leichteren Wirtschaftens überall auf der Welt eröffnen. *Don Aitkin* stimmt in den großen Linien den Sachsschen Thesen zu. Für ihn stellt sich dennoch die Frage, ob ein solcher Wandel der Industriegesellschaften rasch genug möglich ist; alle Indizien sprechen derzeit eher dagegen. Von daher sein Beharren auf der Erweiterung von Lernchancen, insbesondere für Mädchen und Frauen, um ihre Entscheidungsautonomie in Fragen der Kinderzahl zu stärken. Strukturell gesehen sind es eindeutig die Industrieländer, die in großem Maßstab die Ressourcen ver-

schwenden und entsprechend den Übergang zum weniger belastenden Wirtschaften vorrangig angehen müssen.

Zum Stichwort „holistische Bildung“ wiederholt *Peter Hesse, Deutschland*, die Forderung, dass das Lebensalter von 0 bis 7 Jahren Priorität haben müsse; dieses kritische Zeitfenster würde in der internationalen Bildungsdebatte vernachlässigt. *Don Aitkin* und *Boubacar Sadou Ly* bezweifeln die Wichtigkeit dieses Aspektes nicht, unterstreichen jedoch beide aus unterschiedlichen Perspektiven die Bedeutung einer integrierten Sichtweise über *alle* Lebensphasen hinweg. *Don Aitkin* sieht Zugang zu Bildung als wesentliches Gut für jedes Lebensalter an, weil nur das die Chance eröffnet, die eigene Lebenssituation zu begreifen und zu gestalten – eingeschlossen den Umgang mit Kindern und Kleinstkindern. Die Einengung des Bildungsverständnisses auf das Kindes- und Schulalter ist fatal. Alle Menschen sind intelligenzbegabt, die Aufspaltung in „gebildet – ungebildet“ empirisch wenig haltbar und politisch vergleichbar verhängnisvoll wie die Dichotomie „entwickelt – unterentwickelt“. *Boubacar Sadou Ly* legt den Schwerpunkt ebenfalls auf die *Kontinuität* des Lernens, der Mensch braucht sein ganzes Leben lang gleichermaßen physische wie mental-seelische Nahrung. Als arm und schwach müssen die Personen gelten, die keine Verbindung zwischen sich und Anderen herzustellen wissen. Seine Hauptkritik am Bildungswesen der Moderne ist die ausschließliche Konzentration auf die Lebensphase von 0 bis 28 Jahren. *Seydou Sanou*, Bildungsminister von *Burkina Faso*, bietet *Sadou Ly* an, seine Vorschläge mit dem Ministerium zu beraten und zu konkretisieren.

*Maria Louisa Doronila, Philippinen*, problematisiert die Frage des sogenannten Wissenstransfers mit Hilfe des Internets: Wenn man z. B. Kulturen nachhaltiger Reiswirtschaft analysiert, wie sie in den Philippinen in über 2000 Jahren entwickelt worden sind, dann entschlüsselt sich ein ausgefächertes Wissenssystem mit Elementen wie Fruchtfolge und –züchtung, Arbeitsorganisation, Bodenkunde, Wasserbewirtschaftung und –kontrollsystemen u. v. a., weitergegeben in einer indigenen Sprache, die von knapp einer Million Sprechern beherrscht wird. Wenn westliche Experten dieses Wissen für eine sogenannte „Wissensbank“ aktivieren wollen, wie es z. B. die Weltbank in großem Maßstab propagiert, erfordert dies mehrere Stufen von Übersetzung mit dem entsprechenden Risiko von Fehlerquellen. *Wem* würde ein solchermaßen aufgezeichnetes Wissen dann gehören und zur Verfügung stehen, ist damit nicht automatisch ein Prozess von Enteignung und Zerstörung gegeben?

*Munir Fasheh* geht davon aus, dass es strukturell unmöglich ist – und aus seiner Sicht auch nicht wünschbar –, tradiertes personengebundenes Wissen per Internet als „Rohstoff“ zu verbreiten. Wesentliche Elemente dieser Wissenssysteme lassen sich nicht sprachlich darstellen, sondern müssen durch Beobachtung und Übung gelernt werden. *Boubacar Sadou Ly* sieht im Internet in erster Linie ein Instrument des Welthandels, für Bildungsprozesse hält er es für untauglich. *Wolfgang Sachs* bezeichnet sich als Agnostiker in der Frage, ob es Sinn mache, indigenes Wissen ins Netz zu stellen – ganz sicher propagiert er das nicht aktiv, und schon gar nicht als Königsweg von Entwicklung. Er plädiert jedoch dafür, Menschen als Wissensproduzenten wahrzunehmen, nicht lediglich als Rezipienten digitalisierter Information. Unter diesem Aspekt kann es möglicherweise sinnvoll und wichtig sein, um die jeweiligen Wissenssysteme und -traditionen zu wissen und sich dadurch vielleicht etwas weniger isoliert zu fühlen. *Fay Chung* will diese Frage nicht nur am Beispiel traditionellen Wissens diskutieren. So stammen z. B. in den Bibliotheken Äthiopiens Fachbücher in der Regel aus den 70er Jahren – unter solchen Bedingungen ist das Internet eine unverzichtbare Informationsquelle für professionelles Arbeiten.

## **Zwischenergebnisse**

### *Warum es den Versuch wert ist, Bildung vom Kopf auf die Füße zu stellen*

Wenn wir lebensbegleitendes Lernen aus dem Blickwinkels des Lernens für das Leben (*life-long-learning for life*) betrachten, rückt das Bildungswesen der ersten Moderne in eine neue Perspektive: „(Grund)Bildung für Alle“ kann dann nicht mehr auf „Schulbildung für alle Schulkinder“ reduziert werden. Die Lebenstauglichkeit für die soziale Mehrheit, die Reichhaltigkeit und Vielfalt menschlicher Intelligenz und die anspruchsvolle Selbst-Organisation tradierter Wissenssysteme lassen die Aufspaltungen des Weltbildes in „gebildet-ungebildet“, „entwickelt-unterentwickelt“ als dürftig erscheinen. Dialog und Zusammenarbeit erfordern die Frage, wie die Wissensproduktion von Gemeinschaften mit Selbst-Bewusstsein zu stützen und zu stärken ist. Dies schließt ausdrücklich die Notwendigkeit der kritischen Veränderung von Kulturen mit ein, wo diese menschenverachtende Praktiken entwickelt und etabliert haben.

*Wie die Erde ein gastfreundlicher Ort für sechs Milliarden Menschen werden kann*

Die grundlegenden Lebensbedürfnisse der Menschen auf diesem Planeten sind eher „leicht“ und können grundsätzlich ressourcen-schonend erfüllt werden. Kontrovers blieb, welche Rolle hierbei die Frage des Bevölkerungswachstums spielt. Derzeit trifft die Situation zu, dass 20% der Weltbevölkerung, mehrheitlich die Bürgerinnen und Bürger der OECD-Gesellschaften, 80% der Ressourcen der Welt verbrauchen. Der Niedergang der Ökosysteme setzt sich ungebremsst fort, das „Netz des Lebens“ franst aus.

Das Stichwort der Gastlichkeit knüpft an einer zuversichtlichen Variante der 80:20-These an. Eine ressourcen-leichte Wirtschaft ist ein *möglicher* Entwicklungspfad der Wissensgesellschaft, wenn dieser Trumpf der digitalen Ökonomie intensiv und strategisch genutzt wird und intelligente Kreislaufsysteme zu einer kritischen Masse werden. Als Wegweiser wird eine alternative Lesart der 80:20-Formel vorgeschlagen: Unsere Chance liegt darin, dass 80% des Lebensnotwendigen schon heute fast überall vorhanden sind und 80% des heute Konsumierten tendenziell verzichtbar sind.

## **Schnappschüsse von Gemeinschaftsexperimenten aus der Cyber-Demokratie**

### **Impulsgeber**

Dieser Teil befasst sich mit neuen Lernformen in Gemeinschaftsexperimenten und Demokratieelementen in der (elektronischen) Kommunikationslandschaft.<sup>26</sup> Wie lassen sich die Möglichkeiten der Kommunikationsrevo-

---

26 Inspirierend für den Zugang zu diesem Thema sind auch eher ungewöhnliche Lernbiografien und Entscheidungen einiger „Architekten“, welche heute gängige ICT-Instrumente entscheidend entwickelt und gestaltet haben. Dies ermöglicht einen erweiterten Blick auf die Debatte über multiple Intelligenzen und den Versuch, Bildung vom Kopf auf die Füße zu stellen. So verbrachte beispielsweise der spätere Computerdesigner *Danny Hillis* (geb. 1955) seine Kindheit auf dem Lande in Afrika, im Wesentlichen von seiner Mutter unterrichtet. Als Wissenschaftler am MIT übertrug er mit beharrlicher Neugier den Parallelismus – das Organisationsprinzip des Gehirns – auf das Bauprinzip der elektronischen Großrechner. Die heute benutzte Computergeneration entstand also aus der Verbindung zweier sehr gegensätzlicher wissenschaftlicher Systeme. Unter seinen zahlreichen Aktivitäten ist die Entwicklung von Hard- und Software für Kinder im MIT Logo Laboratory und für Grund-

lution mit neuartigen Lernansätzen verbinden? Können örtliche gebundene Gemeinden dadurch in ihrer Selbstorganisationsfähigkeit und Lebensqualität gestärkt werden? Was passiert dabei mit dem Selbstverständnis von Bürgerinnen und Bürgern, mit ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu Gemeinschaft und Gesellschaft? Wie lassen sich diese Versuche begreifen? Wir betreten hier Neuland. Es geht um eine praxisorientierte Erkundung, Schnappschüsse sozialer Gemeinschafts- und Kommunikations-Experimente, die sich möglicherweise als Spuren von Cyberdemokratie bezeichnen lassen.

Gemeinschafts-ICT-Projekte gibt es in Nordamerika und einigen Teilen Europas seit ca. zehn Jahren, in Asien, Afrika und Lateinamerika entwickeln sich in den letzten drei bis vier Jahren interessante Ansätze<sup>27</sup>, die weitgehend auf Basis des Linux/GNU Systems arbeiten. *Linus Torvalds*, geboren in Finnland, entwickelte gemeinsam mit IT-Kollegen in virtueller Zusammenarbeit das Linux-Kernel, das in Kombination mit dem GNU Projekt von *Richard Stallman* und Kollegen Mitte der 90er Jahre zum GNU/Linux-System<sup>28</sup> wurde, besonders geeignet für Internet-Provider und nutzerfreundlich. Erreichtes Ziel dieser virtuellen Entwicklungskooperation war die Schaffung eines frei und gemeinschaftlich nutzbaren Computersystems mit Unix-vergleichbaren Qualitäten und Eigenschaften. Die freie Software war ein Augenöffner. Sie belegt, dass Freiheit, Offenheit und gemeinschaftliche Innovation funktionieren können, und dies im Herzstück der digitalen Wissensgesellschaft.

Dies ist eine wichtige Entwicklung im Windschatten der Microsoft-World, die in der breiteren Öffentlichkeit unmittelbar mit dem Stichwort von der ‚digitalen Kluft‘ assoziiert wird. Dieses Stichwort ist seit 1999/2000 zu einer stehenden politischen Formel geworden, sowohl in der europäischen Diskussion als auch international, wie den Erklärungen der UNO-Millenniums-Versammlung vom September 2000 und des G8-Gipfels von Kyushu-Okinawa vom Sommer 2000 zu entnehmen ist. In Kyushu-Okinawa verabschiedete die G8 eine Charta zur globalen Informationsgesell-

---

schulen zu nennen (u. a. Disney). Nach intensiven Jahren, in denen seine Arbeit zu Beschleunigung und Verdichtung beitrug, widmet er sich jetzt einer speziellen Herausforderung in Sachen Nachhaltigkeit: Mit der Stiftung *The Long Now* will er ein Uhrwerk bauen, das über einen Zeitraum von zehntausend Jahren funktionsfähig bleiben soll.

27 Eine Übersicht versuchte der Kongress Community Networking Global 2000 vom Oktober 2000, Barcelona ([www.cnglobal2000.org](http://www.cnglobal2000.org)).

28 Zum genaueren Hintergrund siehe z. B. <http://www.gnu.org/gnu/linux-and-gnu.html>.

schaft und setzte eine 43-köpfige Task-Force „Digitale Chancen“ ein, welche 2001 in mehreren Diskussionsrunden zu integrierten internationalen Strategien zu kommen versuchte.<sup>29</sup>

Diese vielbeschworene digitale Kluft ist zweifelsohne vorhanden, wenn man von den statistischen Daten der Verbreitung von Telefonleitungen, Satellitenzugängen, Modems, Internet-Servern und PCs sowie von der Kauf- und Wirtschaftskraft ausgeht. In Südasien – der Region mit den weltweit meisten Software-Spezialistinnen und Spezialisten – sind zwar Millionen mit dem Netz verbunden, 60% davon durch Internet-Cafés, gleichzeitig haben ca. 40% der Gesamtbevölkerung keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser. Für einen Computer müssen acht Jahresgehälter eines Angehörigen der Mittelschicht ausgegeben werden, und der Preis eines Modems liegt weit über dem Preis einer Kuh. Es trifft zu, dass sich derzeit über 90% der Internetzugänge in Industrieländern befinden.<sup>30</sup> In Finnland allein nutzen mehr Menschen das Netz als in ganz Lateinamerika und der Karibik zusammen.

Gerade *weil* dies statistisch gesehen so ist, ist es um so wichtiger zu erfassen, mit welchen Konzepten und Inhalten die ca. 5-10% Internetnutzer und Profis aus Asien, Lateinamerika, der arabischen Region und Afrikas arbeiten, welche Vorschläge sie entwickeln, die Wissensbasis und Entwicklungschancen ihrer Gesellschaften zu stärken. Über die polarisierte Diskussion der Frage „Internetzugang oder Ausschluss“ wird die Frage nach der tatsächlichen Nutzung und sozialen Praxis der Netzarbeit interessant.

Das Gespräch zwischen *Rabia Abdelkrim Chikh, Algerien/Senegal (Projekt Cyberpop/Bombolong)* und *Partha Pratim Sarker, Bangladesh*

---

29 An der DOT-Force beteiligten sich 17 Regierungsvertreter, darunter Deutschland, 7 Vertreter multilateraler Organisationen, darunter OECD, UNESCO, UNDP und Weltbank (die gemeinsam das Sekretariat wahrnahmen), Vertreter der Privatwirtschaft und der Nicht-Regierungsorganisationen. Informationen zu den verschiedenen Phasen der DOT Force Debatte u. a. unter [www.undp.org/www.worldbank.org](http://www.undp.org/www.worldbank.org) sowie [www.humanity.org.uk](http://www.humanity.org.uk) zur NGO-Debatte. Der Bericht der DOT Force wurde unter dem Titel *Global Bridges. Digital Opportunities* veröffentlicht (über link von [www.oneworld.net](http://www.oneworld.net) zugänglich).

30 Auch in den Industriegesellschaften sind die Netzzugänge sehr ungleich verteilt, sowohl zwischen Ländern und Ländergruppen als auch nach sozialen Klassen, Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit. Die Angehörigen der dominierenden gesellschaftlichen Kategorien übertreffen zahlenmäßig alle anderen Gruppen im Netz – Netzinhalte spiegeln dementsprechend Vorlieben und Wertvorstellungen dieser Mehrheit seiner Nutzer. Technologische Diskriminierung verstärkt die bereits vorhandenen sozialen Diskriminierungslinien.

(*Netzwerk Bytes for All*) moderiert Sibry Tapsoba, Burkina Faso/Senegal. Beide stehen exemplarisch für die Initiatorinnen und Initiatoren von Projekten, die öffentliche (Tausch-)Plätze mit Hilfe des Internets schaffen und dabei die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien mit den Kommunikationskulturen von Gemeinwesen-Organisationen zusammen bringen.

Initiativen wie „Bytes für Alle“<sup>31</sup> (Bytes for All, Südasien), „Bamako 2000“<sup>32</sup> (Westafrika), den 1999 von der Association for Progressive Communication (APC) initiierten Betinho-Preis für Kommunikation<sup>33</sup> oder auch das Projekt „CyberDemokratie 2001“ (Osiris/Senegal) und viele andere sind neuartige Versuche, Stimmen aus der südlichen Hemisphäre im Cyberspace zu Gehör zu bringen. So wird das Netz z. B. verwendet, um Wissen über die Räumung von Landminen auszutauschen, um Verbindungen mit entlegenen ländlichen Gebieten und Berggegenden herzustellen, um Menschen aus den Armutsvierteln der Großstadt-Randzonen zu verbinden. Sogenannte Multimedia-Kioske breiten sich in raschem Tempo aus, teils von internationalen Entwicklungsagenturen gefeured. Das Erfahrungswissen von Bauern soll durch die Verwendung graphischer Symbole auch für nicht-alphabetisierte Menschen zugänglich gemacht werden. Es gibt punktuelle Versuche, Straßenkindern den spielerischen Zugang zu Tastaturen und viereckigen Schirmen zu ermöglichen. IT-Fachleute und Brasilien und Indien arbeiten an vereinfachten Computerversionen, die lediglich zwischen einhundert und zweihundert Dollar kosten sollen.

Das Projekt *Cyberpop/Bombolong*<sup>34</sup> entstand aus der Beobachtung, dass die Gemeinschaften der Stadtrandviertel der Agglomeration Dakar einen hohen Grad von Selbstorganisation und eine ausgeprägte Netzwerkkommunikation aufweisen. Für die Demokratisierung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ist die Frage wichtig, wie marginalisierte Teile der Gesellschaft einbezogen werden können. Ebenso wichtig ist die Frage, ob und wie das Netz möglicherweise auch nützlich sein kann, die sozialen und technischen Innovationen dieser Sektoren sichtbar zu machen.

---

31 [www.bytesforall.org](http://www.bytesforall.org).

32 [www.bamako2000.org](http://www.bamako2000.org).

33 [www.apc.org](http://www.apc.org).

34 <http://www.enda.sn/cyberpop>.



Eine Partnerschaft zwischen ENDA-Tiers Monde-Ecopole<sup>35</sup> und dem kanadischen Forschungs- und Entwicklungsrat<sup>36</sup> stellte die Verbindung unter acht Stadtrandgemeinden<sup>37</sup> her. In diesen Gemeinden wurden sog. Tele-Centren geschaffen, mit Telefon, e-mail und Internetzugang, in denen Mittlerpersonen zur Verfügung stehen, welche den Bewohnern bei der Nutzung dieser Kommunikationsmöglichkeiten behilflich sind.

Ausgangspunkt des Projektes ist die Frage, welche Bedarfe und Notwendigkeiten die Verantwortlichen der bestehenden sozialen Netze und Gemeinschaftsorganisationen in Bezug auf das Potential neuer Informations- und Kommunikationstechnologien identifizieren, wenn sie eine Chance haben, sich in ihrem eigenen Tempo und auf Basis der Entwicklungsprioritäten der Gemeinden mit diesen Möglichkeiten zu befassen. Die wesentlichen Fragen beziehen sich auf die Vermarktung lokaler Produkte durch Frauenkooperativen, auf Bedarfe der informellen Ökonomie, auf Gesundheitsvorsorge, Verbesserung von Hygiene und Wohnumgebung, Fortbildung und Unterstützung der Straßenecken-Schulen, Kultur und Sport.

Die technische Einweisung und der Zugang zu Computer, Drucker, Modems, Scanner, Video und CD-Rom-Brenner wurden dieser Prioritätensetzung untergeordnet. Die Arbeitshypothese war zudem, dass es für die Nachhaltigkeit solcher Projekte wichtig ist, nicht nur die spontan interessierten jungen Männer im Multimedia-Umgang auszubilden, sondern dieses Grundverständnis und Basiswissen systematisch Schlüsselgruppen von Frauen, Jugendlichen, Handwerkern, aber auch Künstlern aus der Gemeinde beizubringen.

Eine erste Auswertung der ersten zwei Projektjahre belegt, dass diese Strategie bislang aufgegangen ist. Diese Form der sozial gebundenen ICT-Nutzung hat sowohl die Kommunikation als auch die Integration in den Gemeinden belebt und verstärkt. Die Zentren sind gesellschaftliche Treffpunkte geworden, Telefon und e-mail werden zur ausgiebigen Kommunikation mit entfernter lebenden Verwandten und Nachbarn genutzt. Das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein ist durch die Nutzung dieser

---

35 Umwelt und Entwicklung der Dritten Welt; Ecopole ist ein Handwerks- und Kulturzentrum am Rande Dakars.

36 IDRC (frz. CDRI), im Rahmen des Programms „Acacia“, welches gemeinwesenorientierte ICT-Projekte auf verschiedenen Kontinenten, insbesondere in Afrika, fördert, aber auch z. B. in der Arktis.

37 Aus den Bezirken Dakar, Pikine, Rufisque, Yeumbeul, verbunden mit dem Ressourcezentrum Ecopole (frühere Quartier Rails) mit zehn Computern. 16 junge Frauen und Männer wurden dazu ausgebildet, dieses Ressourcezentrum verantwortlich zu organisieren und zu betreuen.

neuen und „modernen“ Möglichkeiten gewachsen. In begrenztem Umfang werden lokale Produkte und Dienstleistungen über das Netz vertrieben bei Steigerung der Fertigkeiten in Marketing und Buchhaltung.

Bombolong/Cyberpop wurde auf der westafrikanischen ICT-Konferenz „Bamako2000“ preisgekrönt. „Bamako2000“ diskutierte das Recht auf Information unter dem Stichwort „Cyberdemokratie“ – eng verbunden mit Fragen von Meinungs- und Pressefreiheit, die in den meisten afrikanischen Staaten bislang eher die Ausnahme als die Regel ist. Zu den Auswirkungen auf Lernfähigkeit und Lernmöglichkeiten werden folgende Trends konstatiert:

- Mit zunehmender Verbreitung des Internets wird aus einem englischsprachigen ein eingeschränkt mehrsprachiges Werkzeug, im Verhältnis ca. 80:20 zwischen Englisch und weiteren Sprachen wie Französisch, Spanisch, Deutsch, Japanisch, Chinesisch etc. Afrikanische Sprachen sind im digitalisierten Raum bislang randständig.
- ICTs stellen die Grenzziehung zwischen formaler und non-formaler Bildung zunehmend in Frage. Kosten, Infrastruktur (Telefonleitungen, Strom, Hard- und Software) sowie der starke Modernisierungsdruck sind jedoch generell große Hindernisse für Universitäten und Bildungseinrichtungen. Während über 80% der afrikanischen Bevölkerung Radio haben, kommunizieren derzeit nur 0,1% über das Internet.
- Hierbei ist doppelt problematisch, dass Gelder – auch die Gelder internationaler Geber –, die in ICT-Projekte fließen, an anderen Stellen fehlen oder sogar dort abgezogen werden, wie z. B. in der Produktion von Büchern, Lernmaterialien und Schulbüchern. Die Kosten-Nutzen-Bewertung von ICT im Bildungswesen ist bislang generell ungewiss.

Unter diesen Rahmenbedingungen sind ein Gemeinwesenansatz und die Ausbildung von MultiplikatorInnen eine realistische Strategie, die noch die relativ besten Chancen auf Nachhaltigkeit hat.

*Bytes for All* ist eine südasiatische Freiwilligeninitiative. Seit 1999 besteht dieser Zusammenschluss von jüngeren IT-Profis mit Antennen in Indien, Pakistan, Bangladesh und Nepal sowie Verbindungen nach Sri Lanka und Burma.

Diese Online-Zeitschrift betätigt sich als Spurensucher und Diskussionsforum. Ziel ist eine nuancierte Landkarte, die Aufschlüsse über den tatsächlichen Nutzen und Wert von ICTs in Südasien geben soll. Die Informationen kommen aus dem Gesundheitswesen (digitalisierte Blutspender-

bank), aus der Landwirtschaft, über Multi-Media auf den Dörfern, Basisprojekten, eine Ressourcenbibliothek zu Grundbedürfnis-Projekten, Genderfragen u. a. sowie eine Bilder-Datenbank mit Photos, die Lebensrealitäten des Südens nicht nur aus den Perspektiven Armut, Desaster und Nostalgie zeigen. Dazu gehört auch ein kritischer Infodienst über ICT-politische staatliche Rahmenentscheidungen im Telekommunikationsbereich, z. B. in Indien, Pakistan und Bangladesh, sowie die damit verbundenen Einflussnahmen von Weltbank und UNDP.

*Partha Pratim Sarker* wies deutlich darauf hin, dass eine wesentliche Herausforderung der sogenannten digitalen Kluft die staatliche Politik gegenüber den Grund- und Bürgerrechten ist: Solange man wie in Bangladesh, Pakistan, Burma und Afghanistan etc. Information als Staatsmonopol betrachtet und handhabt, hat jede demokratisierende ICT-Strategie einen schweren Stand. Sie birgt erhebliche persönliche Risiken für ihre Betreiber, bis hin zu Verhaftungen und hohen Geldstrafen. Die enge Verbindung mit Journalistenzentren, die soziale Verantwortung auf ihre Fahnen geschrieben haben, liegt auf der Hand.

In Krisensituationen wie z. B. im Januar 2001 nach dem verheerenden Erdbeben in Gujarat/Indien lancierte *Bytes-for-All* einen e-mail-Suchdienst für Vermisstenmeldungen und trug erheblich zur Vernetzung von Hilfsaktionen bei.

*Bytes-for-All* vernetzt auch IT-Spezialisten und Aktivisten, die Free & Open-Source Software auf GNU/Linux-Basis in verschiedenen südasiatischen Sprachen zugänglich machen – ein wichtiges Projekt, da z. B. in Indien lediglich 10% der Bevölkerung Englisch lesen können. Dies führte zu Software wie IndLinux, Urdu-Software oder auch Indomail, eine e-mail Software, die 12 verschiedene indische Sprachen schreiben kann.

Intensiv verfolgt die Online-Zeitschrift *Versuche*, einen sogenannten „100 US \$“-internet-fähigen Computer zu entwickeln. Im Laufe des Jahres 2001 gelangen in Bangalore wesentliche Fortschritte in der Entwicklung dieses sogenannten „SIMputers“ (*simple* im Gegensatz zu *Computer/complicated*). Diese Entwicklung wird innerhalb des Diskussionsforums jedoch durchaus kontrovers diskutiert: Eine Investition dieser Größenordnung ist für die Mehrheit der Gemeinden in Südasien eine erhebliche Anstrengung, kritisiert werden zudem die vierstelligen Gebühren für die Produktionslizenz. Die in vielen politischen Debatten beschworenen und erhofften Entwicklungsimpulse sind bislang kaum belegt. Von daher regen sich auch grundsätzlich kritische Stimmen, die auch eine SIMputer-Entwicklung für eine Scheinpriorität halten, die von dringlicheren und existenzielleren Fra-

gen wie Trinkwasserversorgung und Abwasserklärung u. a. eher ablenkt. Mit selbst-ironischer Haltung („exiled to Cyberia“) wird auch der ICT-Modernitätsjargon aufs Korn genommen. Das größte Potential wird von der Kombinationsmöglichkeit aus Radio und Internet erwartet, die den derzeit zugänglichen Kommunikationsmitteln noch am nächsten kommt.

## Diskussionsstimmen

Im Lichte der Stimmen in der Entwicklungsdebatte, die sich von verstärkter ICT-Anwendung die Lösung aller bislang jahrzehntelang ungelösten Armutsprobleme erhoffen, plädierten viele Sprecher für die gedankliche Freiheit zur kritischen Prüfung und Entscheidung: Was und wie können Gemeinschaften und Gesellschaften, die sich in widersprüchlichen Prozessen der Alphabetisierung befinden, mit Hilfe von ICT-Technologien und digitalisierten Inhalten besser oder anders erreichen als mit verbreiteten herkömmlichen Technologien wie Radio, Fernsehen, Kino, Büchern und Videos? Welche *Kombinationen* von z. B. Radio und e-mail versprechen gute und wirksame Ergebnisse? Wie können Gemeinschaftszentren und -organisationen ihnen wichtige Inhalte produzieren und anfragen, wie kann lokales Kulturwissen gleichberechtigt in den weltweiten öffentlichen Austausch eingebracht werden, ohne automatisch zur Ware zu werden? Wie viel öffentliches Wissen brauchen wir?

Gedankenformeln wie „Wissensbank“ und die ausschließliche Orientierung auf Lerntechnologien stoßen in diesem Zusammenhang auf großes Unbehagen, werden als Tendenz zur Entmündigung, Enteignung, Abwertung, Desorientierung und Hierarchisierung empfunden. Partizipatorischer Zugang, Quelloffenheit, Transparenz und Erweiterbarkeit als Prinzipien der Wissensgesellschaft stehen einem „Bank“-Verständnis diametral entgegen. In diesem Zusammenhang erinnerte *Chander Daswani, Indien*, an den indischen Mathematiker Brahmagupta, der um das Jahr 600 unserer Zeitrechnung das Rechnen mit der „Null“ einführte. Hätte er diese Errungenschaft damals patentieren lassen, statt sie als öffentliches Gut der Weltgemeinschaft zur Verfügung zu stellen, würde die vorherrschende Debatte über „Info-Besitzer“ und „Info-Habenichtse“ heute wahrlich anders laufen.

## Zwischenergebnisse

### *Wie der Tanz um das digitale Kalb Verwirrung in der Wissensdebatte stiftet*

Der Begriff der *Digital Divide* und die damit verbundene Debatte über Have's und Have-Not's der Informationsgesellschaft wurde als irreführend und teils auch als Ausdruck einer erneuten mentalen Nord-Süd-Spaltung gewertet, welche die bereits kritisierten Spaltungen in entwickelt-unterentwickelt, gebildet-ungebildet verschärft und vertieft.

Als Kontrast wurde der Begriff des *Digital Delay* – also der digitalen Verzögerung – in die Debatte gebracht, der gerade von indischen und süd-asiatischen Kollegen nachdrücklich betont wurde: Ihrer Ansicht nach haben wir es weniger mit einer Kluft, sondern mit einem Phänomen digitaler Verzögerung und Ungleichzeitigkeit zu tun. Der Umgang mit diesen Technologien ist weltweit bekannt, und die Möglichkeiten werden intensiv und kreativ genutzt. China und Indien zusammen weisen weltweit die größte Gruppe professioneller IT-Spezialisten auf.

Die *echte* Gerechtigkeitslücke liegt einerseits in den *grundlegenden Vorbedingungen* von Lernchancen und Wissensproduktion, und nicht so sehr in der vielfach beschworenen weltweit ungleichen Verteilung von Computern, Modems, virtuellen Klassenzimmern oder Videostudios. Letztere sind zusätzliche und zweifelsohne sehr interessante Erweiterungen der Möglichkeiten, Verbindungen von Ideen und Personen herzustellen – über andere technologische Formen wie Buchdruck, Radio, Fax, Telefon, Fernsehen, Video etc. hinaus. Die Kluft besteht zum zweiten in der Tatsache, dass die IT- und Multimedia-Spielregeln von denjenigen aufgestellt werden, welche die großen Kapitalmassen und permanente technologische Innovation mobilisieren und organisieren können und dadurch die Internet-Provider weltweit kontrollieren. Prinzipien der Innovation auf Gemeinschaftsbasis, der freien Software und der Transparenz brauchen noch stärkere weltweite Unterstützung, um hier ein Gegengewicht zu bilden.

### *Welche Möglichkeiten entstehen, wenn wir digitale Brücken über soziale Kluften bauen?*

Die Frage nach der Natur der „digitalen Kluft“ wird verzerrt gestellt, wenn man vor allem auf das Vorhandensein von Computern und Netzzugang

achtet, statt ebenso intensiv die Frage zu stellen, was und *wie* von *wem* digitalisiert wird – und was *nicht* für Digitalisierung in Frage kommt. Dies ist vor allem für gering alphabetisierte Gemeinschaften wichtig, für die der Umgang mit komplexen Textsorten, mit Hypertext und Textstrukturen nicht Teil der Alltagskultur ist. Sprache, Erzählung und Stimme sind entwickelte Kulturbestandteile aller Gesellschaften, Schrift und Text jedoch nicht. An dieser Herausforderung für Multimedia-Inhalte ist anzusetzen, insbesondere wenn man ernsthaft den Lernnutzen für die Bürgerinnen und Bürger der sozialen Mehrheiten vor Augen hat.<sup>38</sup>

Die Tatsache, dass der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien schon heute weltweit bekannt ist und intensiv genutzt wird, überbrückt gleichzeitig soziale und politische Gräben, verstärkt Grund- und Bürgerrechte. Dies reicht von den via Netz verbreiteten Texten der Reformkräfte im Iran über Selbsthilfegruppen in Brasilien bis zu den 20% aller Internet-Diskussionsforen, die weltweit auf Chinesisch geführt werden. Im Senegal wurden bei den letzten Wahlen im Frühjahr 2000 alle Wählerlisten ins Netz gestellt und somit Wahlbetrug vereitelt, in Korea finden sich z. B. die Namen korrupter Politiker im Netz, die sonst nirgendwo veröffentlicht werden können.

Dies ändert jedoch vorerst nichts an der dramatischen Tatsache, dass diese kreativen Möglichkeiten zu einem Zeitpunkt erschlossen werden, zu dem sich die sozialen Ungleichheiten weltweit und *innerhalb* der Länder drastisch verschärft haben.<sup>39</sup> Die technologische Diskriminierung verschärft

---

38 Welche im Entwicklungsdiskurs paradoxerweise meistens als „marginalisiert“ bezeichnet werden.

39 Alle einschlägigen UN-Statistiken belegen die Vertiefung der sozialen Ungleichheit: Zwischen 1960 und 1990 hat sich das Einkommen für alle Bevölkerungsgruppen proportional verringert, außer für die reichsten 20%, mit dem Ergebnis, daß heute 85% der Weltbevölkerung über lediglich 15% des Welteinkommens verfügen. In den 1990er Jahren hat sich zwar der Lebensstandard in Asien, Südamerika und den USA verbessert, gleichzeitig hat sich jedoch auch in diesen Weltregionen die Ungleichheit verschärft. Ergebnis ist eine starke Polarisierung zwischen den höchsten und den niedrigsten Einkommensgruppen. Betrug ihr Abstand 1960 noch 30:1, hat sich dieser 1994 auf 78:1 vergrößert. Das Vermögen der 385 Milliardäre der Welt entspricht dem Einkommen, von dem 45% der Weltbevölkerung leben müssen. Elend hat sich ausgebreitet: 1/5 der Weltbevölkerung überlebt auf der Basis von 1 US \$ pro Tag, ein weiteres Fünftel lebt mit 1-2 US \$ pro Tag. Sozialer Ausschluss ist ein systematisches Phänomen, das für die betroffenen Gruppen in Kombination auftritt: keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt, strukturelle Diskriminierung, fehlende Papiere, Krankheit, Drogen und Alkohol, Obdachlosigkeit und zerrüttete Familienverhältnisse. In den USA z. B. befinden sich 2,8% der männlichen Bevölkerung

alle bekannten Diskriminierungslinien wie Geschlecht, Rasse, sozialer Status und Stadt/Land, solange keine entschiedene Politik betrieben wird, die hier nach Ausgleich und Integration strebt.

## Gespräch der Kulturen – Lernen im Dialog

### Impulsgeber

Ab wann ist ein „Dialog zwischen den Kulturen“<sup>40</sup> nicht nur ein Aufeinander-Ein-Reden oder gar ein Aneinander-vorbei-Monologisieren? Eine Er-

---

im Gefängnis. In den meisten Ländern gibt es geographisch konzentrierte „Zonen sozialen Ausschlusses“. Lediglich in den skandinavischen Ländern und in den entwickelten Ländern Ostasiens, vor allem in Japan und Taiwan, haben sich diese Polarisierungstendenzen bislang nicht durchgesetzt.

- 40 Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat mit Beschluss vom 4. Nov. 1998 das Jahr 2001 zum „Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen“ ausgerufen, ein Impuls, der von der iranischen Regierung eingebracht wurde. Die UN fordern damit insbesondere die UNESCO, Regierungen, international und nicht-staatliche Organisationen dazu auf, „geeignete kulturelle, pädagogische und soziale Programme zu planen und durchzuführen, um das Konzept des Dialogs zwischen den Kulturen zu fördern.“ Der Originaltext der Resolution spricht – in Anlehnung an die Begriffswahl von Samuel Huntington – vom Dialog zwischen *Zivilisationen* (vgl. Bernecker 2001).

Mit der Verwendung der jeweiligen Begriffe gehen konzeptionelle Ansätze einher, in denen ein Teil des politischen Problems liegt, für deren Lösung sie gleichzeitig genutzt werden sollen. Dies beleuchten exemplarische Kernelemente der UN-Debatte: Als Vertreter der EU-Präsidentschaft sprach der österreichische Delegierte vom „kulturellen Dialog“, in einer der Aufklärung verpflichteten Tradition, welche die Existenz unterschiedlicher Kulturen anerkennt, Zivilisation jedoch als eine universelle Kategorie ethischer, sozialer und technischer Errungenschaften betrachtet, welche das gemeinsame Fundament aller Kulturen ausmacht. In Erinnerung an die Vision Leopold Sédar Senghors von einer „universellen, pan-menschlichen Zivilisation“ brachte der senegalesische Delegierte dies pointiert zum Ausdruck: In diese Zivilisation fließen Ideen und Wissen der Menschen ein, eine Vision, die mit der zunehmenden Interdependenz der Staaten heute so aktuell ist wie nie zuvor.

Als Kontrapunkt formulierten vor allem die Vertreter Ägyptens und Syriens die Forderung, in diesem Dialog keine Überlegenheit einer Zivilisation anzuerkennen, sondern unterschiedliche Zivilisationen als gleichwertig einzustufen: „that dialogue should depend on equality of civilizations, regardless how long they had existed, how developed they were, how many achievements they had made, or how strong their beliefs and ideologies were (Ägypten)“, ... „dialogue among civilizations would open the door to future prospects for everyone to contribute on equal footing

fahrung, die man aus vielen politisch geprägten und arrangierten (Kultur-) Dialogen oft mitnimmt, ist ein eher unverbundenes Nebeneinander von Sichtweisen und Statements, aus dem dann anschließend einige Schlüsselworte als gemeinsamer Fundus heraus destilliert werden. Wie weit trägt der Boden solchermaßen festgestellter „Gemeinsamkeiten“? Kann man solche Formen von Dialog tatsächlich als Korrektur negativer Globalisierungsphänomene, als Frühwarnsystem oder gar als Beitrag zur Friedenssicherung ansehen?

Ein Gespräch, das Welten verbindet, braucht Menschen, die sich auf Veränderung einlassen können, die in ihrer Unvollkommenheit das Zwiegespräch suchen. Menschen, die zuhören wollen und können, deren Antworten bei den Zuhörenden etwas auslösen und Anstöße geben. Unter den Lebensbedingungen des 21. Jahrhunderts bedeutet dies gleichermaßen den Dialog *zwischen* und *innerhalb* der Kulturen. „Da sich die multikulturell geprägten Areale auf der gesamten Welt immer mehr ausdehnen, kann sich der einzelne Mensch selbst nur noch vor dem Hintergrund einer vielgestaltigen Identität definieren: Immer mehr entwickelt sich ein Bewusstsein dafür, dass jeder und jede das Recht hat, eine breite Palette kultureller Zugehörigkeiten für sich zu reklamieren, ganz unabhängig davon, wo die betreffende Person gerade lebt und ob sie sich dort ständig oder nur zeitweilig aufhält ...“<sup>41</sup>

Gespräche zu führen ist eine aussterbende Kunst, die es wiederzuentdecken gilt – so die These von Phillip Sellars, als er die Initiative ergriff, im BBC Radio 4 dazu sechs Features von Theodore Zeldin zu senden.<sup>42</sup>

---

for the well-being of all. The initiative was a call to humankind to put an end to foreign occupation.”

Aus europäischer Sicht klingen solche Formulierungen nach einer kulturalistischen Relativierung universeller ethischer Prinzipien, wie sie u. a. in der UN-Charta formuliert sind, und ziehen entsprechend die Warnung seitens der EU-Präsidenschaft nach sich: „We must do our utmost to avoid fragmentation of international law, international policies and co-operation under regional or cultural pretexts.“

Informationen zum Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen im Internet: Vereinte Nationen: <http://www.un.org/dialogue>; UNESCO: <http://www.unesco.org/dialogue> 2001; School of Diplomacy & International Relations <http://diplomacy.shu.edu/dialogue>; Deutsche UNESCO-Kommission <http://www.unesco.de> (Aktuelles, Internationales Jahr 2001).

41 So formuliert in der Mittelfristigen Strategie der UNESCO, 1996-2001, § 179, zit. n. Bernecker 2001, S. 14.

42 Die sechs Sendungen sind in einem kleinen Band zusammengefasst (Zeldin 1999). Vergleichbare Versuche der Renaissance des klugen Gesprächs sind auch in deutschen Medien zu verzeichnen, so z. B. die Sendung *Dolce Vita* (ZDF, 2000) sowie



Wie funktioniert diese Art der Kommunikation, und warum fällt es manch einem leichter, mit einer Maschine zu sprechen als mit seiner eigenen Frau? – so eine der provozierenden Ausgangsfragen.

Theodore Zeldin, Historiker am St. Anthony's College der Universität Oxford, ist durch seinen zweitausendseitigen Beitrag zur *Oxford History of Modern Europe* vor allem als Experte für französische Geschichte bekannt. Seine Bücher *Eine intime Geschichte der Menschheit* und *Der Rede Wert* sind international weit verbreitet, er hat in Großbritannien und Frankreich Radio- und Fernsehsendungen moderiert und ist Mitglied des BBC Brains Trust.

Zeldin trifft eine programmatische Unterscheidung zwischen „Reden“ und „Gespräch“: „„Reden tut gut“<sup>43</sup> ist der Slogan des 20. Jahrhunderts, das seinen ganzen Glauben in den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, den Austausch von Informationen und den Versuch gesetzt hat, verstanden zu werden. Aber Reden ändert nicht unbedingt die eigenen Gefühle und Ideen oder die anderer Menschen. ... Das 21. Jahrhundert muß den Ehrgeiz entwickeln, nicht das Reden zu fördern, sondern das Gespräch, das den Menschen verändert.“<sup>44</sup>

Laut Zeldin blieb der Maßstab für Gesprächskultur männlich, bis Frauen das Thema wechselten und bewiesen, dass ein Gespräch über Gefühle nicht nur den gegenseitigen Umgang von Frau und Mann verbessert, sondern zur Verringerung von Brutalität und Aggression beitragen kann. Im Gespräch treffen unterschiedliche Denkweisen aufeinander, mit ihren vielfältigen Gedächtnisformen und Gewohnheiten. Die Form des Gesprächs, bei der es wirklich spannend wird, teilt die Karten nicht nur neu aus, sondern bringt neue Karten hervor – wie wenn es zwischen zwei Gesprächspartnern „funk“ und ein neuer Gedanke, ein neues Projekt entsteht.

Es kommt nicht darauf an, wie gesprächig ein Mensch ist, sondern ob die Bereitschaft vorhanden ist, eigenständig zu denken, und der Mut, die Gedanken auch auszusprechen. Ziel ist also ein Gespräch, aus dem man leicht verändert hervorgeht – mit einer Experimentierbereitschaft, mit dem Mut zu Risiko, sich gegenseitig auf neue Ideen zu bringen.

Die Leitfragen: – wie verändern Technologien die Gespräche, die wir führen?; was wissen wir über Lernen durch Zuhören?; wie entsteht Demo-

---

*Das Philosophische Radio* (WDR 5, 2001-2002), das zu Dialog und Denken anregen will. Diese Radiosendung erreicht einmal monatlich ca. 300 000 Hörerinnen und Hörer.

43 So ein bekannter Werbeslogan der British Telecom Ende der 90er Jahre.

44 Zeldin 1999, S. 10 ff.

kratie aus Gesprächen? – bildeten das Gerüst für diese Sequenz, die Gespräche im Publikum und auf der Bühne mit Film- und Musiksequenzen kombinierte.<sup>45</sup> Das Gespräch berührte Fragen der Grenzziehung zwischen privaten, wirtschaftlichen und öffentlichen Gesprächen, der Wirkung des Redeverbots zwischen Müttern und Kindern im Zeitalter der Sklaverei, die unterschiedliche Bewertung der (Lebens-) Qualität des Ortes „Friedhof“, das Verhältnis von Zwiegespräch und Gebet, zu Zeit und Uhr.

## Zwischenergebnisse

*Wie es gelingen kann, statt Konferenzritualen allmählich  
interessantere Gespräche miteinander zu führen*

Menschen verschiedener Kulturen für Sport, Austausch, Kulturereignisse oder Konferenzen zusammenzubringen, ist sinnvoll und angenehm. Aber nur die Möglichkeit intensiver und langer Gespräche bringt wirklich die tief empfundene Kränkung und Abneigung zu Tage, die viele Kulturen gegenüber der westlichen Lebensweise empfinden. Worauf der Westen stolz ist – seine Freiheiten, seine demokratischen Errungenschaften, seinen Produktivitätsfortschritt – das sehen und erleben sie völlig anders.

Nie zuvor gab es einen größeren Bedarf an echten Gesprächen zwischen den Kulturen, weil wir uns nie zuvor gegenseitig so großen Schaden zufügen konnten – diese Aussage Zeldins von 1999 gewinnt im Lichte der Terrorereignisse vom 11. September 2001 zugespitzte und dauerhafte Bedeutung. Unser historisches Gedächtnis zwingt uns zu neuer Bescheiden-

---

45 Das Bühnenszenario im Amphitheater des Kongreßzentrum Hannover war eine Freie Bühne – ohne Talkshowstühle – mit farblich wechselnd ausgeleuchteten stilisierten Erdteilen als Bühnenbild. Auf den Stufen der Bühne brannten die Kerzen eines vierarmigen Leuchters, als Zitat der Atmosphäre eines gepflegten Essens. Das Publikum wurde von Theodore Zeldin eingeladen, sich an ein Gespräch zu erinnern, welches ihr Leben entscheidend geprägt, möglicherweise gar seine Richtung verändert hat, und sich über diese Erfahrung mit den jeweiligen Sitznachbarn auszutauschen. Am Gespräch auf der Bühne – im Gehen, Sitzen und Stehen – beteiligten sich Christine M. Merkel (Deutschland), Jakob Erle (Dänemark), Laila Iskander Kamal (Ägypten), Chander Daswani (Indien) und Manish Jain (Indien). Die Musiksequenzen waren u. a. Aufnahmen von Charlie Musslewhite (Buena Vista Social Club). Filmsequenzen stammten aus der Verfilmung des Romans *Beloved* von Toni Morrison sowie vom Hopi-Regisseur und Multimediaproduzenten Victor Masaysva (Colorado/US). Für Drehbuch und Technik zeichnete Richard Conolly, New York State University & Circumstantial Productions, verantwortlich.

heit, wenn wir uns z. B. bewusst machen, dass Indien vor fünfhundert Jahren das reichste Land der Welt war. Unsere Bildung wird erst dann vollständig sein, wenn wir die Gelegenheit hatten, substantielle Gespräche mit Menschen aus jedem Kontinent und jeder Kultur geführt zu haben.<sup>46</sup>

*Warum es spannend wird, wenn Menschen völlig geteilter Meinung sind*

Diese Sequenz löste unter den Beteiligten des Globalen Dialogs intensive und sehr kontroverse Reaktionen und Debatten aus. Einerseits gab es begeisterte Zustimmung für den Versuch, im Rahmen einer Konferenz ein neues Fenster zu öffnen, Facetten und Tiefenschichten zu beleuchten, die in den sonstigen Konferenzbeiträgen nicht sichtbar werden, auch wenn sie das Gesagte wesentlich prägen und formen. Andererseits gab es heftige Ablehnung und kritische Distanz zu diesem Ansatz, gepaart mit der Unterstellung, Reden und Gespräch voluntaristisch überzubewerten, von den Machtverhältnissen der Welt abzulenken, kulturelle, politische und ideologische Unterschiede einzuebnen.

Interessanterweise zog sich diese Kontroverse quer durch die Kulturen, Altersgruppen und Arbeitsbereiche. Unbestritten war jedoch, dass es für ein forschendes und bildungspolitisches Interesse an Lernkulturen, Lernvorgängen und Lerngesellschaft nicht ausreicht, lediglich die Phänomene der Macht von Technologien und Ideen zu thematisieren. Tiefenschärfe erfordert, den Blick z. B. auch auf die Kraft einer liebevollen Familie zu richten, auf die Begegnung mit positiv prägenden Lehrern und Lebenserfahrungen, ein professionell-politisches Gespräch, das sich zutraut, auch die Rolle von

---

46 Zeldin charakterisiert das Gespräch als ein Spiel, in dem man versucht, Gedanken zu lesen, vergleichbar einem Rätsel. „Wir müssen ständig erraten, warum andere sagen, was sie sagen. Wir können uns nie sicher sein, wann Wörter miteinander tanzen, Meinungen schmeicheln, Bilder sich herauschälen, Themen sich eröffnen. Aber wir können weniger werden, wenn wir wollen“ (1999, S. 7 f., 91, 115 ff.) – wofür er unter anderem Gesprächsthemen vorschlägt wie z. B. *Das Tor zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten*: Kann ein gutes Gespräch unpersönlich sein? *Ablaufdiagramm*: Ist ein Gespräch dann erfolgreich, wenn es genau nach Plan verläuft? *Teamgeist*: Welchen Platz hat der Kampfgeist in einem Gespräch? *Die Spezialisten*: Können Sie aufgrund dessen, wie jemand redet, sagen, was er arbeitet? *Herabsetzen*: Welches Gegenmittel gibt es für Gespräche, bei denen man sich klein vorkommt? *Zuschauerzahlen*: Wie sehr verlassen Sie sich bei Ihren Gesprächsthemen auf die Suggestion der Medien? *Das Tor des Verstehens*: Ist es beim Gespräch zwischen Kulturen ergiebiger, über Ähnlichkeiten zu sprechen oder über Unterschiede?

Spiritualität und Gebet zu analysieren und das insbesondere Musik als die wichtigste Mittlerin menschlicher Gefühle anerkennt.

Können Gespräche also Veränderungen herbeiführen oder nicht? „Das hängt von Ihrer Weltsicht ab“, so Zeldin. Wenn man davon ausgeht, dass übermächtige ökonomische und politische Kräfte die Welt regieren, dass Menschen von ihren animalischen Instinkten geleitet werden, dass Geschichte ein einziger Überlebenskampf ist – *dann* wird man kaum davon ausgehen, dass Gespräche zu Veränderung beitragen. Sie dienen höchstens der Ablenkung und Entspannung. Wenn man jedoch eher zu der Ansicht neigt, dass in der Welt auch die einzelnen Personen eine entscheidende Rolle spielen können, mit ihrer Suche nach Partnern, nach Lebensgefährten, nach Vorbildern, nach Gott – *dann* gewichtet man Begegnungen zwischen Menschen anders, achtet auf Anstöße, welche sie sich gegenseitig geben.

Für Zeldin ist es an der Zeit, sich nicht länger im bewährten Trott „Optimisten vs. Pessimisten“ festzubeißen, sondern anzufangen, Gespräche gezielt zu nutzen, um Menschen und Ideen zusammenzubringen, miteinander zu verbinden, um Mut zu schöpfen, auch wenn Scheitern immer möglich ist. Es geht also nicht um eine leichtfertige Illusion oder eine allgemeine Vision. Kernstück ist eine Art ausbalancierter Mut, der gegen Enttäuschungen gewappnet ist und uns gegen Zynismus immun macht, diese Hauptplage der Menschheit. Die besondere Gabe der Menschen sind unsere zwei inneren Stimmen – wir können neue Ideen hervorbringen und sie gleichzeitig auf den Prüfstand stellen, kritisieren oder bewundern.

## Schlussfolgerungen

Diese Auseinandersetzung mit einem ganzheitlichen Zugang zu den Phänomenen der Lern- und Wissensgesellschaft stellt Wegweiser in ein Gelände auf, für das noch keine Landkarten vorliegen. Die heute verfügbare Bildungsempirie<sup>47</sup> erfasst im Wesentlichen Design, Funktionieren und Ressourcen der derzeit existierenden Bildungsstrukturen und ihrer Teilsysteme. Damit ist wenig ausgesagt über die Fähigkeiten, das Orientie-

---

47 Sie ist zum Großteil Frucht der Arbeiten von UNESCO, der OECD sowie der Weltbank und einiger regionaler Entwicklungsbanken. Wichtig sind Organisationen wie das International Education Assessment, das in den letzten Jahren die wesentlichen internationalen Vergleichsstudien zu Kompetenzprofilen und Lernergebnissen vorlegt.

rungswissen, die kritische Denkfähigkeit und die Lerngeschichten der vier Milliarden Menschen mit wenig bis geringer formaler Bildung. Ihre konkrete Praxis, Lebenseinstellung und Kompetenz ist jedoch von erheblicher Bedeutung für die Zukunft der internationalen Gemeinschaft.

Gar nicht unähnlich der mittelalterlichen Staatenwelt, besteht auch die heutige Staatengemeinschaft aus einer ungleichgewichtigen Mischung von mächtigen und schwachen Staaten, Gesellschaften und Volkswirtschaften, aus einer Mischung zwischen geregelter und ungeregelter (öffentlicher) Ordnung, repräsentierten sowie nicht repräsentierten Gemeinschaften und Bürger. Die machtvollen Staaten, Volkswirtschaften und Firmen beeinflussen, besitzen und kontrollieren die vorhandenen Wissensbestände in hohem Masse. Die Bestimmung des Grades von Lernwillen – Lernunfähigkeit – Lernabwehr der internationalen Funktionseliten in Wirtschaft, Finanzen, Politik und Militär stellt eine erhebliche Herausforderung für die Bildungsforschung dar, wenn sie sich dem globalisierten Zusammenhang zwischen technologischem und sozialem Wandel kompetent stellen will. Was bedeuten diese Rahmenbedingungen für die Schaffung lernender Gesellschaften und Gemeinschaften, welche Lernbedingungen bringen kreative Bürgerinnen und Bürger hervor?

Die Fragen von Wissenstransfer, Wissensgesellschaft und Wissensökonomie sind direkt mit den Fragen von Lernfähigkeit, Lernbedingungen und Wissensproduktion zu verbinden. Lebenslanges Lernen in der entstehenden Lerngesellschaft meint nicht den „Zufall der Selbstbildung“, sondern komplexe und politisch verantwortete Anstrengungen auf allen Altersstufen und Wissens Ebenen, an allen geographischen und kulturellen Orten der Weltgesellschaft.

Lebenslanges Lernen in der Informations- und Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts braucht Orte, an denen die mentalen Spaltungslinien des 20. Jahrhunderts sukzessive bearbeitet werden können, an denen die Koexistenz einer überwiegend jungen und sehr jungen Bevölkerung der südlichen Kontinente mit den zunehmend überalterten Bevölkerungen der OECD Region im Gespräch produktiv werden kann. Der globale Dialog der Zukunft wird Formen für diese Unebenheiten und Ungewissheiten suchen müssen. Die Herausforderungen von Lerngesellschaft – Wissensgesellschaft – Informationsgesellschaft werden das interdisziplinäre Kernthema für die UNESCO der kommenden Jahre sein.

## Literatur

- Bélanger, Paul/Valdivielso, Sofia (Hg.) (1997): *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* Oxford: Pergamon Press.
- Bernecker, Roland (2001): Dialog zwischen den Kulturen. Das Internationale Jahr 2001 der Vereinten Nationen. In: UNESCO heute, No. 1-2, S. 11-15.
- Castells, Manuel (1999): *The Social Implications of Information and Communication Technologies*. Report prepared for UNESCO's World Social Science Report, Paris, UNESCO (<http://www.chet.org.za/oldsite/castells/socialcts.html>).
- Clouder, Christopher (1999): Integrating Values and Intelligence in Education. In: Paidéo, p. 1-12.
- Diamond, Jared (1997): *Guns, Germs and Steel. The Fates of Human Societies*. (A short history of everybody for the last 13,000 years). London: Vintage Books (dt. Arm und Reich. Die Schicksale menschlicher Gesellschaften. Frankfurt/M. 1998: Fischer).
- Dunbar, Robin (1996): *The Trouble with Science*. London, Boston: faber and faber.
- Egan, Kieran (1997): *The Educated Mind – How Cognitive Tools Shape our Understanding*. University of Chicago Press.
- Fasheh, Munir (1990): Community Education: To Reclaim and Transform What Has Been Made Invisible. In: Harvard Educational Review, Vol. 60, No. 1, February.
- Ferreiro, Emilia (2001): *Pasado y presente de los verbos „leer“ y „escribir“*. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia/Quinteros, Graciela (1999): *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa Maria Torres*. Mexico, D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, Howard (1991): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (dt. Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz. Stuttgart 1993: Klett-Cotta).
- Gardner, Howard (1991): *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books (dt. Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1993: Klett-Cotta).
- Gardner, Howard/Egan, Kieran (1992): An Exchange. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools should Teach*. Teachers College Record, Vol. 94, Nr. 2, S. 397-407.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999): *The Disciplined Mind: What all Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Goleman, Daniel (1996): *Emotional Intelligence. Why it can Matter More than IQ*. London: Bloomsbury (dt. Emotionale Intelligenz. München 1998: dtv).
- Greenfield, Susan A. (1999): *Reiseführer Gehirn*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademie Verlag.
- Jain, Manish: *Learning Societies: A Reflective and Generative Framework*. In: Vimukt Shiksha, Special Issue: *Unfolding Learning Societies*, März 2000, Udaipur 2000 so-

- wie Vimukt Shiksha, Special Issue: Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues. April 2001; s. a. [www.swaraj.org/shikshantar/ls\\_discussion.html](http://www.swaraj.org/shikshantar/ls_discussion.html).
- Mansell, Robin/When, Uta (eds.) (1998): Knowledge Societies. Information Technology for Sustainable Development. Oxford: Oxford University Press.
- Nowotny, Helga (1999): The Place of People in Our Knowledge: Towards local objectivity and socially robust knowledge. In: European Review, 7, 2, S. 247-262.
- Pöppel, Ernst/Edingshaus, Anne-Lydia (1994): Geheimnisvoller Kosmos Gehirn. München: Bertelsmann.
- PSYCHE Sonderheft „Psychoanalyse, Kognitionsforschung, Neurobiologie“, No. 9/10, 52. Jahrgang, Sept./Okt. 1998, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sachs, Wolfgang (Hg.) (1994): Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik. Berlin, Basel, Boston: Birkhäuser Verlag.
- Sachs, Wolfgang (1999): Planet Dialectics. Explorations in Environment and Development. London, New York: Zed Books.
- Sachs, Wolfgang (2000): Die Eleganz des Zeppelins. die tageszeitung, 8./9. Juli.
- Tomatis, Alfred (1997): Das Ohr und das Leben. Erforschung der seelischen Klangwelt. Zürich, Düsseldorf: Walter Verlag (3. Aufl.).
- UNESCO Weltbildungsbericht 2000: The Right to Education. Education for All Throughout Life. Paris 2000.
- UNESCO Weltkulturbericht 1998: Culture, Creativity and Markets. Paris 1998.
- Varela, Francisco/Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1992): Der mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern: Scherz Verlag.
- World Bank (1998): World Development Report 1998/99, Knowledge for Development. Washington D.C.
- ZEIT-Gespräch mit dem Hirnforscher Terrence Sejnowski: Training fürs Köpfchen. Wie Schulen lehren müssten. Ein Gespräch zur Neurobiologie des Lernens. DIE ZEIT No. 24 vom 8. Juni 2000.
- Zeldin, Theodore (1997): Eine intime Geschichte der Menschheit. Über die Kunst des Lebens. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Zeldin, Theodore (1999): Der Rede Wert. Wie ein gutes Gespräch Ihr Leben bereichert. München: Piper-Malik.

**Bernard Charlot**

## **Demokratische Bildung für eine solidarische Welt – Solidarische Bildung für eine demokratische Welt**

**Dem Weltsozialforum vorgelegt durch das Weltbildungsforum**

Das Anliegen dieses Textes ist es, die Analysen und Schlussfolgerungen und wichtigsten Vorschläge darzulegen, die aus dem Weltbildungsforum (Forum Mondial sur l'éducation – WBF) hervorgegangen sind, das vom 24. bis 27. Oktober 2001 in Porto Alegre zusammentrat. Das Weltbildungsforum (WBF) hat sich ausdrücklich in die Dynamik des ersten Weltsozialforums vom Januar 2001 und in die Perspektive des zweiten Weltsozialforums eingereiht. Es hat ungefähr 15 000 Personen aus 60 Ländern versammelt: LehrerInnen und ErzieherInnen, UniversitätsdozentInnen und ForscherInnen, DirektorInnen und LeiterInnen von Schulen und Bildungseinrichtungen, aber auch StudentInnen, GewerkschaftsvertreterInnen oder soziale Bewegungen, die sich im Kampf für eine demokratischere, solidarischere, gerechtere Gesellschaft in einer eben solchen Welt engagieren.

Die Themen der Konferenzen und Diskussionen lassen die Ausrichtung des WBF deutlich werden: Vier Plenarkonferenzen waren folgenden Themen gewidmet: „Bildung als Recht“, „Bildung, Arbeit und Technologie“, „Bildung und Kulturen“, „Bildung, Transformation und Utopien“. Vier „Fach“-Diskussionen richteten sich auf Bildung im Zusammenhang mit den internationalen Institutionen, die Informationsgesellschaft, die Volksbildung, die Widerstandsbewegungen und die Alternativen zu einer neoliberalen Politik. Zudem waren 12 thematische Diskussionen organisiert worden. Unter anderem wurden 772 Berichte präsentiert, in denen politische Maßnahmen, Erfahrungen und Forschungsergebnisse dargelegt wurden, und 29 Foren, Begegnungen oder „parallele“ Kolloquien kamen zusammen. Nie zuvor war bislang eine internationale Begegnung von solchem Ausmaß organisiert worden; eine Begegnung, die zugleich geprägt war von der Diversität der TeilnehmerInnen und der Themen wie von der Konvergenz der Hoffnungen und der Kämpfe.



Es ist offensichtlich, dass eine Zusammenfassung der Gesamtheit aller Ideen, die während dieser vier Tage ausgetauscht wurden, nicht möglich ist. Hier sollen zwei Aspekte präsentiert werden: die Analysen der gegenwärtigen Situation der Bildung in einer Welt, die Opfer der neoliberalen Globalisierung ist, und die fundamentalen Prinzipien, die durch das WBF bekräftigt wurden – Prinzipien, aus denen sich bestimmte Vorschläge ableiten.

## 1. Bildung als Opfer der neoliberalen Globalisierung

Das Grundprinzip, das durch das WBF bekräftigt wurde, bildet auch den Abschluss der Charta, die anlässlich des Forums verabschiedet wurde: „Öffentliche Bildung für alle als unveräußerliches soziales Grundrecht; Bildung, die durch den Staat gewährleistet und finanziert wird und unter keinen Umständen reduziert wird auf den Status einer Ware oder einer Dienstleistung, mit der Perspektive einer solidarischen, demokratischen, egalitären und gerechten Welt!“ Dieses Prinzip stellt sich gegen die Logik, die von der neoliberalen Globalisierung, speziell vom Internationalen Währungsfond, der Welthandelsorganisation und im Besonderen von der Weltbank getragen wird, deren Sichtweise im Laufe der 80er Jahre in der internationalen Bildungspolitik vorherrschend wurde. Diese Sichtweise kann in den folgenden Punkten zusammenfassend beschrieben werden:

- Bildung muss bevorzugt konzipiert und organisiert werden innerhalb einer ökonomischen Logik und als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Sie ist Akkumulation von Humankapital und unter einem Kosten-Nutzen-Aspekt zu sehen. Sie geht daher, wie jedes andere Kapital und jede andere Ware, aus einem Markt hervor.
- Entsprechend müssen Bildungsinvestitionen und Curricula unter dem Aspekt betrachtet werden, ob sie der Nachfrage des Marktes entsprechen. Einerseits müssen also „einstellbare“, „flexible“ und „anpassungsfähige“, wettbewerbsfähige“ Arbeiter erzeugt werden. Das macht sich als Druck des ökonomischen Sektors auf die Curricula bemerkbar. Zum anderen muss gleichzeitig eine Grundbildung für alle entwickelt werden (die Vorstellungen gehen hier von ungefähr vier Jahren aus), und die weiterführende und höhere Bildung muss organisiert werden – abgestimmt auf die Erfordernisse des Marktes und in Form eines regulierten Bildungsmarktes. Diese Bemühung, Bildung den Erforder-

nissen des kapitalistischen Marktes unterzuordnen, zeigt sich auf allen Ebenen einschließlich der der höheren Bildung, sowie auf der Ebene der Forschung, die mehr und mehr abhängig wird von den Interessen und den Ressourcen des Großkapitals. Diese Sichtweise von Bildung, aufgezwungen durch bestimmte internationale Institutionen, hat ganz konkret dazu geführt, dass eine wachsende Zahl von Ländern sich einem Dilemma gegenüber sieht: Sie müssen sich entscheiden, ob sie ihre Auslandsschulden bedienen (aus exorbitanten Zinsen zusammengesetzt) oder Bildung für alle ermöglichen wollen. Diese Sichtweise bringt mehrere Konsequenzen mit sich.

- Indem man die grundlegend kulturelle und menschliche Dimension der Bildung im Verborgenen hält, wird das Recht auf kulturelle Identität und auf kulturelle Unterschiedlichkeit, das bereits vor der Globalisierung nur wenig respektiert wurde, überhaupt nicht mehr anerkannt. Und auch die universalistische Dimension, bezogen auf das, was allen Menschen gemeinsam ist jenseits jeder kulturellen Unterschiedlichkeit, findet keine Berücksichtigung. Von der Frage der kulturellen Unterschiedlichkeit und des Universalismus, vom Recht, gleichzeitig unterschiedlich zu sein in Hinblick auf die Kultur und doch ähnlich (und gleich) in Hinblick auf Würde und Anerkennung, ist nicht mehr die Rede; von der Bildung will man nur noch die ökonomischen und berufsbildenden Aspekte anerkennen. In dieser Logik der Abwertung der Kultur, also der symbolischen Universen (einer Logik, die man auch im Bereich der Kunst oder der Kommunikation feststellt), sind die Referenzen selbst in Bedrohung, die es dem Subjekt erlauben, sich zu konstruieren. Wie soll man sich da wundern über die Explosionen von Gewalt, und, genereller noch, die diffuse und allgegenwärtige Gewalt in den heutigen Gesellschaften? Somit bedroht die neoliberale Reduzierung von Bildung auf den Status einer Ware den Menschen in seiner menschlichen Universalität, in seiner kulturellen Unterschiedlichkeit und in seiner Konstruktion als Subjekt.
- Die Rolle des Staates in Bildungsangelegenheiten wird in Abrede gestellt und faktisch sogar zurückgedrängt. Diese Rolle wird um so mehr bestritten, als der Neoliberalismus einen Angriff gegen alle Formen von Regulation richtet, somit auch gegen alle öffentlichen Räume wie überhaupt gegen eine Kultur öffentlicher Dienstleistung. Ein staatlicher Eingriff wird nur noch als legitim erachtet, um soziale Verwüstungen zu handhaben und zu begrenzen und somit auch die Risiken sozialer Explosion, die mit dieser Art neoliberaler Bildungspolitik einhergehen:

Man erwartet von ihm punktuelle und kompensatorische politische Maßnahmen zugunsten bestimmter Bevölkerungsgruppen (die übrigens durchaus die Mehrheit der Bevölkerung eines Landes ausmachen können ...). Bildung wird somit verstanden als „Sozial-Hilfe“, nicht aber als Menschenrecht und als Projekt mit einer universellen wie auch einer bürgerlichen Dimension.

- In dieser Situation erleben wir eine Zunahme der privaten Bildungsträgerschaften, auf allen Ebenen und ganz besonders auf der Ebene der Universitäten. Zugleich erleben wir die Einführung der Logik des Marktes auch in die öffentlichen Institutionen, die sich mehr und mehr im Wettbewerb finden, nicht nur mit privaten Institutionen, sondern auch untereinander. Auf der Hochschulebene wird versucht, die Idee durchzusetzen, dass Universitäten, einschließlich der öffentlichen Universitäten, sich selbst finanzieren müssen. Manchmal übrigens, und in zunehmend bestimmender Art und Weise, ist es nicht nur die Logik des Marktes, die sich auf diese Weise der Schule bemächtigt. Die Unternehmen selbst sind es (die Banken, die großen Multinationalen), die zynisch in die Schulen eindringen, um dort ihre Produkte oder Dienstleistungen zu verkaufen oder zur Geltung zu bringen.
- Die Einschulungsraten im Grundschulbereich steigen, aber die sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Wissen verschärfen sich. Sie verschärfen sich, weil von der öffentlichen Grundschule erwartet wird, genau diejenigen Bevölkerungsgruppen mit einzubeziehen, deren Ausschluss oder Marginalisierung parallel hierzu durch die neoliberale Logik provoziert wird. Sie verschärfen sich, weil die öffentliche Schule diesem Widerspruch standhalten muss, ohne dass ausreichend Investitionen zugestanden würden, sei dies in finanzieller Hinsicht, sei dies im Hinblick auf die Ausbildung der Lehrenden oder im Hinblick auf Forschung und pädagogische Innovationen. Sie verschärfen sich, weil die Jugend mehr und mehr in unterschiedlichen Institutionen beschult wird, in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status der Eltern. Es lässt sich auch feststellen, dass ein immer stärker differenziertes und hierarchisiertes Netz von Bildungseinrichtungen entsteht.
- Innerhalb dieses Netzes muss die öffentliche Schule die gefährdetsten Bevölkerungsgruppen aufnehmen – und das unter den schwierigsten Bedingungen. In der Folge ist festzustellen, dass die Grundschulbildung (die übrigens in zahlreichen Ländern noch nicht einmal realisiert wird), wenn sie über lange Zeit verfolgt wird, von einem massiven Scheitern von SchülerInnen begleitet wird, mit Analphabetismus, Schulabbrü-

chen, Wiederholungen etc. Trotz alledem ist zu vermerken, dass die öffentliche Schule Widerstand leistet und vielerorts kämpft, innovativ wird und sich selbst erneuert.

- Die ersten Opfer dieser Situation sind die gefährdetsten Bevölkerungsgruppen: Arme, Kinder von MigrantInnen, indigene Gemeinschaften, Jugendliche, die ethnischen, religiösen oder kulturellen Minderheiten angehören, Familien, die aus dem einen oder anderen Grund marginalisiert wurden. Die Lehrenden sind gleichfalls betroffen, nicht nur, weil sich ihre Arbeitsbedingungen verschlechtern, sondern auch, weil vielerorts die Identität der Lehrenden selbst gefährdet ist. Sie ist besonders deshalb in Gefahr, weil man versucht, Lehrende umzudefinieren zu Bildungstechnikern, und dabei vergisst, dass es zwar richtig und gut ist, ihre Qualifikationen zu erweitern, diese jedoch nur dann tatsächlich wirksam werden, wenn sie mit einem ethischen Engagement einhergehen.
- Parallel dazu erleben wir Bemühungen, ausgehend von den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einen Bildungsmarkt zu etablieren. Dieser Markt, der entsprechend den Gesetzen der Rentabilität funktioniert, der sich jeder Form der Regulation entzieht, der nicht für alle gleichermaßen zugänglich ist, kündigt von einer neuen Form der Ausgrenzung: Gemeint ist „die digitale Ausgrenzung“. Diese neuen Technologien unterstützen den Rückzug des Staates, indem sie die Illusion entwickeln, die Lösung der Probleme läge nicht in einer Stärkung der öffentlichen Schule, sondern in der allgemeinen Ausstattung mit Computern und dem Aufbau von Fern-Lern-Angeboten. Tatsächlich aber kann die Technik, so nützlich sie auch sein mag, nicht alleine die Probleme lösen. Nur in seltenen Fällen haben die Verfügbarkeit von Computern im Rahmen von Grundbildung und der Anschluss ans Internet zu innovativen Praktiken geführt, die es erlauben, die durch soziale und schulische Ausgrenzung aufgeworfenen Probleme zu lösen.
- Der neoliberale Gedanke hält Werte hoch, von denen einige zugleich auch Werte fortschrittlicher ErzieherInnen waren und dies auch bleiben werden: insbesondere Freiheit und Autonomie, Dezentralisierung. Mit diesen Begriffen verbinden der neoliberale und der progressive Denkansatz jedoch nicht die gleiche Bedeutung: Man muss sich also vor der Falle der Begrifflichkeiten hüten und sich bemühen, diese Werte neu und in Verbindung mit dem progressiven Projekt von Gesellschaft und Welt und mit den sozialen Kämpfen zu definieren.

## **2. Grundprinzipien und Vorschläge für Bildung in einer Gesellschaft und einer Welt, die solidarischer, demokratischer, egalitärer und gerechter sind**

Zwei Prinzipien, die freilich miteinander zusammenhängen, müssen die Überlegungen und Vorschläge leiten: Erstens ist Bildung ein Recht und keine Ware. Sie ist ein universelles Recht, das direkt mit der menschlichen Existenz verknüpft ist, und sie muss als Recht verteidigt werden. Sie ist nicht primär ein Instrument der ökonomischen und sozialen Entwicklung, auch wenn sie als solches – sekundär – ebenfalls begriffen werden kann. Sie ist nicht Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt so wie er ist, wiewohl sie *auch* beruflicher Qualifikationsprozess sein kann – aber immer im Zusammenhang zu denken mit den Kämpfen für die Veränderung der Produktionsverhältnisse und der sozialen Verhältnisse. Das soll nicht heißen, dass man von einem Gegensatz ausgehen muss zwischen der Bildung des Menschen einerseits und der Arbeit und der ökonomischen und sozialen Entwicklung andererseits. Arbeit ist ein wesentliches Charakteristikum des Menschen und menschlicher Gesellschaften und muss daher im Bereich der Bildung Berücksichtigung finden. Aber Arbeit und berufliche Ausbildung müssen Teil einer umfassenderen Bildung sein und nicht etwa diese opfern, wie dies heute in der kapitalistischen Gesellschaft und in der neoliberalen Logik der Globalisierung geschieht.

Bildung ist im Grunde der dreifache Prozess, durch den, auf unauflöslich miteinander verwobene Weise, das Menschenjunge zum menschlichen Wesen wird, zum Mitglied einer Gesellschaft und einer Kultur zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort, ein Subjekt mit seiner persönlichen Geschichte. Sie ist Bewegung der Menschwerdung, der Sozialisation, der Subjektwerdung. Sie ist Kultur als Eintritt in symbolische Universen, als Zugang zu einer spezifischen Kultur, als Bewegung der Konstruktion des Selbst. Sie ist das Recht auf Bedeutung, das Recht auf Wurzeln, das Recht auf Zukunft. Sie ist das Recht auf das Universelle, das Recht auf die kulturelle Verschiedenheit, das Recht auf die Einzigartigkeit der Person. Diese drei Rechte müssen alle berücksichtigt werden.

Man darf jedoch die Augen nicht davor verschließen, dass diese Rechte zuweilen in Widerspruch miteinander geraten. Bestimmte Formen kultureller Verschiedenheit können im Widerspruch stehen zu grundlegenden Menschenrechten, insbesondere was den Umgang mit Frauen oder Kindern anbelangt. Es muss deutlich bekräftigt werden, dass die Verteidigung des

Pluralismus nicht gleichbedeutend damit ist, einen Relativismus zuzulassen: Das Recht auf kulturelle Verschiedenheit kann nicht ein Recht eröffnen, Frauen den Zugang zum öffentlichen Leben zu verwehren, Kindern eine gefährliche Arbeit ohne Möglichkeit der Bildung aufzuzwingen, Kinder zu verstümmeln (Beschneidungspraktiken etc.). Das Recht auf Verschiedenheit erhält seine Legitimität aus der Gleichheit der Würde aller menschlichen Wesen und darf daher nicht gegen diese Würde und gegen die Gleichheit geltend gemacht werden. Umgekehrt darf auch nicht die universalistische Dimension eines fortschrittlichen Bildungsprojekts dazu dienen, dominante kulturelle Formen zu maskieren, die fälschlicherweise als universell dargestellt werden. Gleichmaßen gilt: Wenn auch jede/r das Recht auf Zugehörigkeit hat, handelt es sich dabei doch um ein Recht, nicht um eine Verpflichtung: Kein Subjekt darf gezwungen werden, in der Kultur oder der Religion seiner Vorfahren zu bleiben. Diese drei Rechte (auf das Universelle, die kulturelle Verschiedenheit und die persönliche Geschichte) miteinander zu vereinbaren ist nicht immer einfach, auch nicht im Feld der Bildung. Es ist jedoch einfacher, wenn Bildung verbunden ist mit Fortschritts-Bewegungen, die für mehr Solidarität, Gleichheit und Gerechtigkeit kämpfen.

Zum zweiten ist die Globalisierung in ihrer gegenwärtigen Form, nämlich neoliberal, nicht die einzig mögliche. Gegen diese Globalisierung zu kämpfen bedeutet nicht den Rückzug auf sich selbst, die Gruppe, zu der man zugehörig ist, die eigene Gesellschaft, das eigene Land. Ganz im Gegenteil, die fortschrittlichen Kämpfe waren immer auch Kämpfe für mehr Solidarität, innerhalb eines Landes ebenso wie zwischen den Ländern. Den finanziellen Netzwerken und Netzwerken der Macht, die gerade dabei sind, die Welt zu globalisieren, müssen kämpferische Bemühungen entgegengesetzt werden, eine offene, aber solidarische Welt zu konstruieren: eine andere Form von Globalisierung (oder von „Welt-Umfassung“ [*mondialisation*]).

Bildung ist ein Instrument und ein wichtiger Bereich für diese Kämpfe insofern, als sie, per definitionem, eine universalistische Dimension darstellt: Was auch immer die Unterschiede zwischen den Kulturen sein mögen, alle Kulturen sind durch menschliche Wesen geschaffen worden. Bildung ist in ihrer Eigenschaft als universelles Recht und eingedenk dessen, dass das progressive Projekt auf eine solidarische Welt zielt, ein wichtiges Instrument im Kampf für den Frieden, gegen alle Formen von Gewalt, Diskriminierung, Ausbeutung, Herabsetzung des menschlichen Wesens.

Das universelle Recht auf Bildung hat zur Folge, dass auch das Recht auf *öffentliche* Bildung als universelles Recht angesehen werden muss. In der Tat ist auf der einen Seite ein öffentliches Bildungswesen, genauer noch: ein öffentliches Schulwesen, der einzige Weg, auf dem Arme und sozial Schwache Zugang zu Bildung erlangen. So dass das Recht auf Bildung zwangsläufig das Recht auf öffentliche Schulbildung nach sich zieht. Auf der anderen Seite ist ein öffentliches Bildungswesen – oder müsste es sein oder muss es wieder werden – Träger eines Projektes, das Bildung als Allgemeingut begreift, als Bildung, die allen offensteht, als universelles Recht. Diese Definition von öffentlicher Bildung als universelles Recht zieht einige Konsequenzen nach sich:

- Die Grundbildung muss obligatorisch sein, als notwendige Bedingung dafür, dass sie universell ist.
- Die öffentliche Schule muss auf allen Ebenen (einschließlich der universitären) umsonst sein, und sie muss von hoher Qualität sein (damit nicht Zugang zu Schule mit Zugang zu Wissen verwechselt wird). Sie muss daher die finanzielle Ausstattung erhalten, die sie benötigt, und die Lehrenden müssen diejenige akademische und berufliche Ausbildung erhalten, die für eine Schule von Qualität unverzichtbar ist.
- Die öffentliche Schule muss für alle zugänglich sein, ohne Ansehen von Geschlecht oder (ethnischer, religiöser, kultureller) Zugehörigkeit. Gleiche Behandlung für alle muss im Umkreis der öffentlichen Schule sichergestellt werden. Betont werden muss insbesondere, dass auch heute noch in vielen Ländern die Gleichheit von Männern und Frauen gegenüber der Bildung nicht anerkannt wird; und für diese Anerkennung muss gekämpft werden. Wenn spezifische Maßnahmen beschlossen werden zugunsten von Schülern, die aus den ärmsten oder sozial am meisten gefährdeten Bevölkerungsschichten stammen, müssen sie Maßnahmen, die auf alle abzielen, ergänzen, nicht ersetzen. Öffentliche Bildung, in der öffentlichen Schule oder in anderen öffentlichen Einrichtungen, muss in jedem Alter zugänglich sein: im Kleinkindalter, in der Kindheit, in der Jugend, im Erwachsenenalter und im Alter.
- Die öffentliche Schule muss als Recht verteidigt werden. Jeder Verstoß gegen dieses Recht muss öffentlich angeprangert werden als Verstoß gegen ein Menschenrecht. Vor allem müssen öffentlich und mit möglichst großer (einschließlich internationaler) Verbreitung die Forderungen angeprangert werden, dem öffentlichen Schulwesen zugedachte Kredite zu reduzieren, die der IWF in seinen sogenannten Anpassungs-

programmen aufzwingt (mit Unterstützung der dominanten Länder, darunter einer ganz bestimmten Hegemonialmacht, die den dominierten Ländern nur zu bereitwillig Gespräche über Menschenrechte andienen, denen sie doch gleichzeitig einen Verstoß gegen das universelle Recht auf Bildung auferlegen). Reformen im Bildungsbereich müssen Akte nationaler Souveränität sein, die nicht angetastet werden darf, und sie müssen Ergebnis von Erneuerungsbestrebungen der Lehrenden sein, nicht jedoch Anpassung an den globalisierten Markt.

- Dass ein öffentliches Schulwesen als Recht angesehen wird, bringt Verpflichtungen für die öffentliche Schule mit sich. Das Recht ist nämlich nicht einfach eines auf Zugang zu öffentlichen Schulen, sondern auf Wissen und Bildung.

Daher muss ein gemeinsames Basis-Curriculum für alle festgelegt werden, das als Verpflichtung für Schule und Staat gilt.

Daher müssen zugleich die Grundprinzipien demokratischer Bildung in der heutigen Gesellschaft respektiert werden:

- \* Bildung hin zum Respekt vor den Menschenrechten und vor der eigenen Würde ebenso wie vor der Würde der Anderen: gegen Gewalt, Unterdrückung, Drogen ..., also auch Bildung hin zu universellen Werten: Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden, Wissen.

- \* Bildung, die die Verschiedenheiten der Kulturen anerkennt und sie respektiert und berücksichtigt (sofern sie nicht im Widerspruch stehen zu dem Recht auf Würde oder den Rechten der Person).

- \* Bildung, die die Kinderrechte respektiert (die in internationalen Konventionen festgelegt sind), besonders das Recht auf freien Ausdruck.

- \* Bildung, die sich verortet in der Perspektive einer nachhaltigen und solidarischen Entwicklung, also auch Bildung und Vermittlung von Umweltbewusstsein und von Kenntnis und Respektierung unseres gemeinsamen Erbes; dieses Erbe wird auch konstituiert durch die Kulturen, die im Laufe der Jahrhunderte durch die sogenannten „indigenen“ oder „autochthonen“ Gemeinschaften hervorgebracht wurden, einschließlich der nicht-schriftlichen Kulturen.

- \* Bildung hin zu einer kritischen und rationalen Denkweise, die vor allen Arten von Fundamentalismus, vor Zwangsvereinnahmung, vor demagogischem Populismus schützt.

- \* Bildung, die die wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen berücksichtigt, somit auch eine Bildung, die neben dem Zugang zu



Büchern (die unersetzbar bleiben) den Zugang zu Computern und den elektronischen Netzwerken (Internet) sicherstellt – ohne deshalb gleich in die dadurch ausgelösten Illusionen zu verfallen, und ohne den Zugang zu Information mit dem Zugang zu Wissen gleichzusetzen.

\* Bildung, die alle Dimensionen des menschlichen Seins einbezieht, somit auch den Körper (schulische und öffentliche Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, insbesondere aus der Perspektive des Kampfes gegen AIDS/HIV), das Empfindungsvermögen und das Imaginäre (Erziehung zur Kunst).

\* Bildung hin zum Staatsbürgertum und zum Frieden, die das Bewusstsein der Rechte und Pflichten des Bürgers entwickelt, die Gefühle von Zugehörigkeit schafft, die das Kind für die eigene Kultur, aber auch für andere Kulturen öffnet, die zur Toleranz erzieht und zum Umgang mit Uneinigkeit und Antagonismen mit Worten und Diskussionen, nicht mit Gewalt, die es ermöglicht, die Verlassenheit, die Zerstückelung der Beziehungen und die diffuse Gewalt zu überwinden, die durch eine Urbanisierung ohne Orientierung und ohne entsprechende Begleitung im Bildungsbereich verursacht wurden; das Vermitteln fremder Sprachen muss zu einer solchen Bildung für den Frieden beitragen (manche haben anlässlich des WBF auch darauf bestanden, dass Esperanto unterrichtet werden sollte als ein Bildungsinstrument zur Begegnung mit anderen und zum Frieden).

Bildung in diesem Sinn setzt voraus, dass viele aktuelle pädagogische Praktiken überdacht und häufig auch verändert werden. Es geht nicht nur darum, die öffentliche Schule zu verteidigen, sondern auch darum, sie zu verändern, teilweise sogar grundlegend, so dass sie nicht länger ein Ort des Scheiterns ist für diejenigen Kinder, die den am meisten gefährdeten sozialen Schichten, Gemeinschaften und Kulturen angehören. Das Recht auf Bildung ist nicht einfach nur das Recht, zur Schule zu gehen, es ist vielmehr das Recht auf effektive Aneignung von Wissen, auf Wissen, das eine Bedeutung hat und nicht auf simple Informationen, die vom Lehrer weitergegeben oder im Internet gefunden werden, auf Wissen, das die Welt erhellt und nicht auf einfache Fähigkeiten, die kurzfristig rentabel sind, es ist das Recht auf intellektuelle Aktivität, auf Ausdruck, auf das Imaginäre und auf die Kunst, auf die Beherrschung des eigenen Körpers, auf das Verständnis der eigenen, natürlichen und sozialen Umwelt, es ist das Recht auf Anhaltspunkte, die es erlauben, das eigene Verhältnis zur Welt, zum Anderen und zu sich selbst zu konstruieren. Man muss zugeben, dass die zur Zeit vorherrschenden pädagogischen Praktiken weit davon entfernt sind,

die Anerkennung dieser Rechte immer sicherzustellen, und man muss eine tiefgreifende Veränderung der öffentlichen Schule anstreben. Eine Veränderung, die von ihrer Fähigkeit zeugt, ein Vermächtnis weiterzugeben, auf die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft zu antworten und sich selbst zu erneuern.

Diese Veränderung muss begleitet werden von einer ihrerseits tiefgreifend veränderten Ausbildung der Unterrichtenden, und von Forschung. Sie impliziert den Respekt vor demokratischen Organisationsprinzipien: demokratische und partizipative Organisation des Curriculums und der Leitung der Einrichtungen (mit der Partizipation von SchülerInnen selbst, von ElternvertreterInnen, VertreterInnen der Gemeinschaft), regelmäßige Zusammenkünfte der Lehrenden und Entwicklung pädagogischer Praktiken im Team und über disziplinäre Grenzen hinweg.

Weitere Prinzipien und Vorschläge, die sich noch spezifischer auf bestimmte Bildungsebenen oder eine bestimmte Öffentlichkeit beziehen, wurden anlässlich des WBF formuliert:

- \* Die Wichtigkeit von Bildungsmaßnahmen, die sich auf das Kleinkindalter richten (Krippen, Kindergärten), von denen man mittlerweile weiß, dass sie in großem Maß dazu beitragen, Ungleichheiten im Hinblick auf den Schulzugang zu vermindern;

- \* Das Prinzip der Inklusion/Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen (taub, blind), die in das allgemeine Unterrichtsnetz mit eingeschlossen werden müssen; jedoch ist darauf zu bestehen, dass dies auch Ausbildung der Lehrenden im Hinblick auf diese Integration beinhaltet (ansonsten könnte diese nämlich erneut diskriminierende Auswirkungen nach sich ziehen).

- \* Das Recht auf Bildung derjenigen Jugendlichen (und Erwachsenen), die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind oder im Konflikt mit dem Gesetz stehen: Menschen im Gefängnis, Jugendliche in Notunterkünften, Jugendliche auf der Straße, und, allgemeiner noch, Jugendliche und Erwachsene, die in Situationen der sozialen Vulnerabilität oder Marginalisierung leben – was häufig die Gestaltung von Ansätzen und pädagogischen Herangehensweisen impliziert, die die Besonderheiten dieser Bevölkerungsgruppen berücksichtigen (allerdings in einer universalisierenden Perspektive und nicht in der diskriminierenden Perspektive der „Kompensation“ und der Sozialhilfe.)

- \* Die Notwendigkeit für die universitäre Ausbildung, dass Lehre, Forschung und die Aktivitäten der Professionalisierung (oder „Extension“)

miteinander verbunden bleiben. Dieses Prinzip muss in gleicher Weise auf private Universitäten angewendet werden, deren Aktivitäten (auch auf dem Gebiet der Lehrerbildung) nicht genehmigt werden dürfen, wenn sie sich nicht in gleicher Weise der Forschung widmen. Hierbei geht es um den Schutz des universitären Prinzips selbst (und auch der StudentInnen und der Lehrenden). Im Übrigen dürfen die Dezentralisation und die Autonomie der Universitäten nicht als Alibi dafür dienen, dass der Staat die öffentlichen Universitäten aufgibt, dass diese Universitäten von einem nationalen Projekt entkoppelt werden, dass sie verpflichtet werden, sich selbst zu finanzieren, sondern sie müssen als Formen des Respekts verstanden werden gegenüber der kritischen Funktion der Universität und der Forschung und gegenüber ihrer Unabhängigkeit von den ökonomischen Mächten.

\* Die berufliche Zertifizierung darf nicht den Kräften des Marktes überlassen werden, sondern muss vom Staat sichergestellt werden (mit Systemen wechselseitiger Anerkennung dieser Zertifizierung zwischen den Staaten).

### **3. Bildung und die sozialen Kämpfe**

Das Recht auf Bildung, auf öffentliche Bildung, auf ein öffentliches Schulwesen, mit allen Konsequenzen, die es mit sich bringt, wird nicht durch die aktuell vorherrschenden Mächte eingerichtet werden. Im Gegenteil, die gegenwärtige neoliberale Globalisierung erzwingt die Umsetzung von Prinzipien, die in völligem Widerspruch zu diesem Recht stehen. Dieses Recht kann nur mit kämpferischen Mitteln durchgesetzt werden, und die Kämpfe können nur dann erfolgreich sein, wenn sie Teil einer breiteren Bewegung sind, die für eine solidarische Gesellschaft und Welt eintritt, egalitär, gerecht und befreit von Prozessen der Vorherrschaft und der Ausgrenzung. Die Kämpfe für Bildung müssen sich vereinen mit den großen Strömungen des sozialen Kampfes (die im Weltsozialforum vertreten sind), und die großen Strömungen des sozialen Kampfes müssen sich noch mehr in die Frage der Bildung einbringen. Jenseits der unabdingbaren Kämpfe der Lehrenden und der Studenten (und besonders ihrer Gewerkschaften) ist es die Gesamtheit der sozialen Bewegungen im Kampf, die so zu einer wirklichen Demokratisierung von Lehre und Bildung beitragen wird. Es ist kein Zufall, dass es in historischer Hinsicht eine Verbindung zwischen dem Erstarken der Volksaufstände und dem Aufstieg des öffentlichen Schul-

wesens gibt, wie auch umgekehrt zwischen dem Rückgang der Volksbewegung und der Zunahme des Privatschulwesens und der Reduzierung von Bildung auf eine Ware. Die sozialen Bewegungen sind notwendig, um das universelle Recht auf Bildung und auf ein öffentliches Schulwesen durchzusetzen. Umgekehrt ist die Volksbildung ein Grundwerkzeug von fundamentaler Bedeutung für die Organisation des Kampfes von Bevölkerungsgruppen gegen die Ausgrenzung und für die Schaffung von Alternativen zum liberalen Globalisierungsmodell. Diese Verbindung hat zugleich einen pädagogischen Wert: Zum einen bildet man sich durch den Kampf und lernt dazu, zum anderen ist die Erinnerung an die Volksbewegungen und ihre Kämpfe Teil des Vermächnisses, das Bildung von Generation zu Generation weitergeben muss.

Von besonderer Wichtigkeit ist es, zu betonen, dass die Ausgeschlossenen (Arme, Minderheiten, indigene Bevölkerungsgruppen) nicht nur als Nutznießer und Begünstigte von Bildungsmaßnahmen gesehen werden dürfen, vielmehr müssen sie, mittels öffentlicher Diskussion und der Gegenüberstellung von Ansichten und Interessen, aktiv teilnehmen an der Formulierung, Umsetzung und Kontrolle von Bildungsmaßnahmen. Dies ist nicht nur Sache von Entscheidungsträgern (angesichts des Risikos, dass Bildung Partikularinteressen untergeordnet wird) noch ausschließlich von Lehrenden (angesichts des Risikos der Übergewichtung der Fachinteressen), noch im Übrigen ausschließlich Sache von Gemeinschaften selbst (angesichts des Risikos der Abschottung von Gemeinschaften, die nachteilig für die Jugendlichen selbst wäre), sondern soll vielmehr aus der öffentlichen Diskussion entstehen, die widersprüchlich, partizipativ und demokratisch ist.

Das WBF und das WSF haben zu dieser Diskussion beigetragen und werden dies weiterhin tun. Was wir auf diese Weise begonnen haben aufzubauen, ist ein weltweites Netzwerk von Kämpfen und Vorschlägen zur Frage der Bildung. Ein Netzwerk, um gegen die neoliberale Globalisierung Widerstand zu leisten und das öffentliche Schulwesen zu verteidigen. Ein Netzwerk, um die öffentliche Schule weiterzuentwickeln und zu verändern, zugunsten einer solidarischeren Gesellschaft und einer solidarischeren Welt. Dieses Netzwerk gilt es jetzt auszubauen.



## **II.**

# **Grundlagen und Perspektiven**



**Bernd Hamm**

## **Für eine Kultur der Zukunftsfähigkeit**

### **1. Die Globale Krise, und was sie mit uns zu tun hat**

Die Menschen sind die einzige bekannte Gattung, die bewusst und willentlich ihre eigenen biologischen Existenzgrundlagen zerstört. Dieser Prozess ist seit der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung einen erheblichen Schritt vorangekommen. Von den meisten Menschen gar nicht, von vielen gerade mal am Rande registriert und rasch durch andere Ereignisse überdeckt, hat sich die womöglich größte ökologische Katastrophe des letzten Jahrhunderts in Lateinamerika, in Asien, im Pazifik und in Australien abgespielt, verstärkt durch Entwicklungen in Nordamerika und Sibirien: die Vernichtung der Wälder. Weltweit, so meldet die UN-Landwirtschaftsorganisation FAO in ihrem Waldzustandsbericht, gingen in den neunziger Jahren in den Entwicklungsländern mehr als hundert Millionen Hektar Regenwald verloren. Allein in Brasilien sind zwischen 1995 und 2000 mehr als 100 000 Quadratkilometer bewaldete Fläche verschwunden, ein Gebiet dreimal so groß wie Belgien. Im Norden Thailands, in Kambodscha, in Laos und Vietnam ist die Abholzung außer Kontrolle; in drei bis fünf Jahren könnten alle Wälder verschwunden sein. Verschuldung und wirtschaftliche Liberalisierung, aber auch organisierte Kriminalität und Korruption haben ausländischen Holzfirnen Tür und Tor geöffnet. Weitgehend unbeachtet dezimieren Holzunternehmen die borealen Naturwälder im Norden Russlands, in Sibirien und Kanada, vor allem für den unersättlichen Papierbedarf der westlichen Werbeindustrien. Die wachsende Zahl von Einschlagskonzessionen, so stellt die FAO fest, „ist Folge des Zwangs zu wirtschaftlichem Wachstum und der Globalisierung von Holzunternehmen mit Kapital und Know-how“. Behörden sind oft machtlos, finanziell und personell schlecht gerüstet oder unwillig, einen „kontrollierten“ Holzeinschlag sicherzustellen. Achtzig Prozent des Holzeinschlags im Amazonasgebiet sind illegal, schätzt der brasilianische Geheimdienst. Mit nur



einem Waldinspektor für 6000 Quadratkilometer Naturschutzgebiet ist die Umweltbehörde nicht in der Lage, illegale Aktivitäten zu stoppen.

Gegen schnellen Profit, bürokratische Schwerfälligkeit, Korruption und international operierende Konzerne haben Schutzkonzepte wenig Wirkung. Um das Pilotprogramm für die Bewahrung der Tropenwälder Brasiliens, 1992 von der Gruppe der sieben führenden Industriestaaten (G 7) aufgelegt, ist es still geworden. Aber deren Politik ist widersprüchlich; gleichzeitig verlangt der Internationale Währungsfonds, der von der gleichen G 7 kontrolliert wird, von den Schuldnerländern, alle Kräfte für die Exportproduktion einzusetzen und die Staatsausgaben, also auch den Umweltschutz, drastisch zu reduzieren.

Diese Wälder sind Heimstatt für einen erheblichen Anteil der etwa zehn Millionen biologischen Arten, die auf der Erde existieren – sie werden mit ihnen ausgerottet. Die Wälder haben bisher eine bedeutende Rolle bei der Stabilisierung des Weltklimas und des regionalen Klimas gespielt. Ihr Verlust wird die durch Treibhausgase verursachte Erwärmung der Atmosphäre beschleunigen, die Klimaturbulenzen werden gerade im Pazifik, wo zwei Drittel des Weltklimas ihre Ursache haben, zunehmen; große Flächen werden zu Wüsten.

Die Artenvielfalt wird nicht nur durch die Zerstörung der natürlichen Lebensräume, sie wird vor allem auch durch die Saatgutmonopole und ihre Politik massiv beeinträchtigt. Schon im Gefolge der „grünen Revolution“ hatten sie Hochertragssorten gezüchtet, die den kleinen Nachteil hatten, nur einjährig zu sein und die deshalb immer neu zugekauft werden mussten. Wegen geringer genetischer Resistenz konnten sie ihre Erträge nur durch massiven Einsatz von chemischen Düngern und Schädlingsbekämpfungsmitteln bringen. Gleichzeitig haben wir im reichen Teil der Welt in großem Umfang Lebensmittelüberschüsse zerstört, um die Preise hochzuhalten. Der Einsatz von chemischen Düngern und Schädlingsbekämpfungsmitteln setzt sich im Trinkwasser und in der Nahrungskette fort und schädigt die menschliche Gesundheit auf vielerlei Weise. Allergien haben explosionsartig zugenommen, Untersuchungen belegen Schädigungen männlicher Spermien und des menschlichen Erbguts, alte, schon besiegt geglaubte Krankheitserreger werden resistent, neue entstehen und fordern zahlreiche Opfer.

Wir überfischen und vergiften in großem Umfang die Meere, wir schädigen die Böden, erschöpfen die nutzbaren Rohstoffe. Die Tragfähigkeit des Planeten Erde wird massiv beeinträchtigt, während die Weltbevölkerung weiter wächst, wenn auch bei leicht zurückgehenden Wachstums-

raten. Aber es ist nicht die wachsende Weltbevölkerung, die für diese Naturzerstörung in erster Linie verantwortlich ist. Es sind die Menschen in den reichen Ländern, die mit einem Anteil von gerade einmal zwanzig Prozent der Weltbevölkerung etwa achtzig Prozent der natürlichen Ressourcen der Erde verbrauchen.

Es ist ja nicht so, als seien diese Fakten nicht bekannt – sie sind es seit vielen Jahren. Die Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm 1972 hatte schon auf die Gefahren aufmerksam gemacht, der Club of Rome im gleichen Jahr auf die „Grenzen des Wachstums“ hingewiesen, der Brundtland-Bericht 1987 (*Unsere gemeinsame Zukunft*) auf eindringliche Weise Bilanz gezogen, die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung u. a. einen umfassenden Aktionsplan, die Agenda 21, verabschiedet.

Aber die Ökologie-Debatte ist voller Widersprüche. Die Firma Hoechst, vor allem wegen ständiger Umweltskandale in den Schlagzeilen, warb mit ganzseitigen Anzeigen für Sustainable Development. Der Verband der Chemischen Industrie organisierte hochkarätig besetzte Konferenzen zum Thema; gleichzeitig erreichte er auf der politischen Ebene eine Entschärfung der Trinkwasservorschriften und verkündete in einem gemeinsam mit dem Wirtschaftsminister und der IG Chemie verfassten Papier, dass Mitgliedsunternehmen nach Osteuropa auswandern würden, wenn die Bundesregierung auf ihrer Absicht beharrte, den CO<sub>2</sub>-Ausstoß durch aktive Maßnahmen drastisch zu verringern oder Öko-Steuern einzuführen. Die Bundesregierung hatte zwar in Rio eine Reihe von solchen Maßnahmen angekündigt, aber keine davon praktisch umgesetzt. Sie setzte im Klimaschutz auf die Selbstverpflichtung der Industrie, deren Erfolg immer noch nachzuweisen ist. Ein CO<sub>2</sub>-Reduktionsprogramm existiert zwar dem Namen nach, aber niemand kennt es, und es ist gänzlich unattraktiv. Die Wuppertal-Studie *Zukunftsfähiges Deutschland* verlangt dagegen eine Reduktion im Konsum natürlicher Ressourcen in der Größenordnung von 90 Prozent – und tut so, als sei dies ohne größere Brüche realisierbar, es gehe ja – verkürzt gesagt – nur um die Kleinigkeit, das Profitdenken der Industrie zu ändern. In Rio ist bekanntlich darum gestritten worden mit dem Ergebnis, dass den Vereinbarungen auf Druck der westlichen Länder, vor allem der amerikanischen Regierung, bereits im Vorfeld alle Zähne gezogen wurden: Es gibt weder präzise Zielwerte, noch Zeithorizonte, noch Überwachungsmechanismen, noch Sanktionsmöglichkeiten.

Am Klimagipfel in Bonn wurde der Durchbruch in den Verhandlungen zum Kyoto-Protokoll gefeiert. Aber was für ein Durchbruch! Das globale Reduktionsziel wurde von den bereits mageren 5,2 Prozent auf gänzlich

bedeutungslose 1,8 Prozent heruntergedrückt, die Amerikaner als die größten Emittenten von Treibhausgasen sind draußen, „flexible Maßnahmen“, die kaum zu überwachen, Sanktionen, die nicht durchzusetzen sind, dazu ein gigantischer bürokratischer Apparat, wenn dies alles Wirklichkeit werden soll. Die Amerikaner haben das Protokoll kaputtverhandelt, dann den Prozess verlassen – und der Rest der Welt tut so, als gebe der unbrauchbare Rest Anlass zum Feiern.

Im Juli 1997 begann in Thailand die asiatische Finanzkrise. Sie breitete sich wie ein Lauffeuer aus. Nachdem sie Süd-Korea, Indonesien, Malaysia, die Philippinen und Japan erreicht hatte, griff sie auf Russland und Südafrika über. Inzwischen hat sie die Türkei, Indonesien, Argentinien erfasst. Dieser Vorgang erklärt sich aus den Eigenheiten der Globalisierung der Wirtschaft und der Dominanz des Finanzsektors mit seinen spekulativen Kapitalbewegungen. Doch der eigentliche Ernst der aktuellen Entwicklung liegt darin, dass sich hinter ihren finanziellen Erscheinungsformen eine waschechte Krise der Realökonomien verbirgt. In der Tat haben die Unternehmen zunehmend Schwierigkeiten, ihre produzierten Waren loszuschlagen, die veranschlagten Rentabilitätsziele für ihre Investitionen zu erreichen und damit die Rendite abzuwerfen, an die sich die Börsianer in den letzten zehn Jahren gewöhnt haben. Das wiederum liegt an der Politik der Liberalisierung und Deregulierung der Finanz- und Arbeitsmärkte, wie auch am „Rückzug des Staates“ – ein politisches Konzept, das die mächtigsten weltwirtschaftlichen Akteure zunächst im eigenen Land durchsetzten, um es dann auch anderen Ländern aufzunötigen.

Verstärkt durch die vom Internationalen Währungsfonds verordneten Programme zur Strukturanpassung kam eine Rezessionsspirale in Gang, die bei einigen Exportländern bereits zum Zusammenbruch der regionalen Exporte und zur hektischen Suche nach neuen Absatzmöglichkeiten auf dem Weltmarkt geführt hat. Dieser Mechanismus beschleunigt den weltweiten Preisverfall auf den Rohstoffmärkten – wo der Kursverfall bereits begonnen hatte – und greift auf immer mehr Industriesektoren über. Die Rohstoffexporteure müssen also immer mehr ausbeuten, um bei fallenden Preisen die Rendite zu halten. Die Überproduktion bei gleichzeitigem Rückgang der Massenkaufkraft hat zwangsläufig abnehmende Stabilität zur Folge. Nun stehen dem Ausverkauf asiatischer oder lateinamerikanischer Firmen an amerikanische und europäische Unternehmensgruppen Tür und Tor offen. An erster Stelle stehen wie immer Maßnahmen, wie sie den „Märkten“ zusagen: im Privatsektor Umstrukturierungsprozesse, Entlassungen und Drücken der Löhne, wo immer sie etwas gestiegen waren;

von Seiten des Staates eine rigorose Sparpolitik und die Einstellung oder Verschiebung von Investitionen selbst zum Unterhalt der Infrastruktur – was dazu führen muss, dass die einheimische Wirtschaftstätigkeit und der internationale Handel noch schneller schrumpfen und die rezessiven und deflationistischen Entwicklungen sich weiter zuspitzen. Arbeitslosigkeit und Armut nehmen drastisch zu, während die Reste staatlicher Sozialpolitik unter dem Austeritätszwang abgeschafft werden.

Nachfrageschwäche, hohe öffentliche und private Verschuldung, Überbewertung von Unternehmen, starke Außenabhängigkeit, Dominanz des Finanzsektors, spekulativer Druck – wo ist eine ähnliche Kombination zu beobachten? Rasch fällt da Osteuropa ein. Sind solche Mechanismen nicht auch bei uns wirksam? Ist Westeuropa gegen eine solche Krise gefeit? Und vor allem: Wie rechtfertigt sich angesichts dieser Ereignisse der naive Glaube, der Markt werde schon alles zum Besten richten? Erkennen wir nicht vielmehr erste Anzeichen einer neuen Weltwirtschaftskrise?

Die Transformationsgesellschaften des früheren Ostblocks sollen auf dem Weg einer „Schocktherapie“ zu Marktwirtschaft und Demokratie gebracht werden. Auf diesem Weg spielen westliche Berater, Strukturanpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds und für die Beitrittskandidaten die Vorgaben der Europäischen Union eine wichtige Rolle. Während unsere Medien uns mehrheitlich sagen, die Transformation verlaufe zwar nicht ohne Reibungsverluste, aber dennoch im Großen und Ganzen erfolgreich, zeichnen Wahlen (trotz massiver westlicher Wahlkampfhilfen für die neo-liberalen Parteien) Menetekel an die Wand.

Zwischen dreißig und siebzig Prozent der Bevölkerung müssen mit einem Einkommen unterhalb des Existenzminimums leben. Die Sterblichkeit vor allem in den mittleren Jahren (30-60) ist gegenüber 1990 deutlich angestiegen, und zwar vor allem bei Männern. Verantwortlich sind vor allem Selbstmorde und Alkohol, beides als Reaktion auf Arbeitslosigkeit oder in Antizipation bevorstehender oder befürchteter Entlassung. Es sind ohne Frage Transformationsopfer. Die Zahl der Einzelternfamilien hat dramatisch zugenommen. Selbst die Gehälter von WissenschaftlerInnen an staatlichen Hochschulen sind inzwischen so gering, dass keine Familie mehr von einem Einkommen leben kann. Viele haben Nebenjobs, das sind Hauptverdienste, an (z.T. dubiosen) privaten Hochschulen, die sich aus hohen Studiengebühren finanzieren. Medizin kommt jenseits des Verfalldatums aus dem Westen und wird übersteuert verkauft, Ärzte und Krankenhäuser sind ohne Bestechung kaum zu kriegen, Geschäfte und Restaurants zahlen „Schutzgelder“, ohne Dollar läuft nichts (wie gehabt). Die Men-

schen haben Angst, im Zug zu fahren, weil dort ständig geklaut und überfallen wird. Staatsapparat, neureiche Oligarchen und Mafia sind oft kaum mehr zu trennen. Ganze Stadtverwaltungen stehen unter dem direkten Einfluss krimineller Organisationen. Polizei und Geheimdienste haben wegen miserabler Löhne und Arbeitsbedingungen oft schon die Fronten gewechselt. Die gigantischen (weitgehend privatisierten) Profite aus den Rohstoffkonzernen werden zusammen mit umgeleiteten Hilfgeldern aus westlichen Steuermitteln und Geldern aus Menschen-, Waffen- und Drogenhandel gewaschen und in legale Unternehmen investiert. Nicht zufällig hat sich die organisierte Kriminalität zuerst der einflussreichen Medien bemächtigt.

Hohe Arbeitslosigkeit, breite Verarmung, die enorme und weiter zunehmende Polarisierung zwischen Arm und Reich, die Perspektivlosigkeit der Jungen und die Hoffnungslosigkeit derer, die doppelt gedemütigt wurden – weil ihre Leistungen zum früheren System nichts mehr gelten und weil sie im neuen System keine Chance mehr haben – das ist der Nährboden für den Verlust aller Regeln. Wer in der Werbung täglich vorgegaukelt bekommt, was für ein „normales Leben“ nötig ist, aber keine Chance hat, dies durch ehrliche Arbeit zu erreichen – und wer gleichzeitig erlebt, wie die Aktienkurse explodieren, wie sich durch Spekulation riesige arbeitslose Einkünfte ansammeln – wie wird der reagieren? Wer die soziale Polarisierung weiter vorantreibt, der wird in ihrem Gefolge Korruption und Kriminalität, Gewalt und Krankheit, Extremismus und Rassismus finden. Das ist nicht schwer zu prognostizieren. Leute aus der Ecke der angebotsorientierten Wirtschaftspolitik werden von solchen Phänomenen nicht etwa überrascht, sie kennen sie vielmehr und nehmen sie billigend in Kauf. Als der MIT-Ökonom Rüdiger Dornbusch in einem SPIEGEL-Interview den Europäern empfahl, die Aktionäre weiter zu pflegen und die Löhne weiter zu senken, verband er das mit der Hoffnung, dass dann die „Arbeiter das Wort Streik bald nicht mehr buchstabieren können“ – offenbar eine für ihn wünschenswerte Entwicklung.

Die ökologische, die ökonomische und die gesellschaftliche Krise bedingen sich gegenseitig und treiben sich wechselseitig an. Sie stammen aus einer gemeinsamen Ursache: einem amoklaufenden Wirtschaftssystem, das durch Finanzspekulationen vorangejagt wird und dem zügelnde Regulierungen immer mehr abhanden kommen. Verantwortlich sind in erster Linie die Finanzinstitutionen in den wohlhabenden Ländern des Nordens.

## 2. Nachhaltige Entwicklung, Agenda 21: Aufgabe der reichen Länder

Sustainable Development, Nachhaltige oder Zukunftsfähige Entwicklung, wird von der Brundtland-Kommission als ein Entwicklungsweg definiert, der es gegenwärtigen Generationen erlaubt, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, ohne damit die gleiche Möglichkeit für künftige Generationen einzuschränken. Der Menschheit insgesamt sollen auf Dauer überlebensfähige Bedingungen geschaffen werden. Dazu soll sie sich auf einen Entwicklungsweg begeben, der gegenwärtige Lasten weder auf andere heute noch auf spätere Generationen verschiebt. Das ist die Essenz der Botschaft, und diese Essenz ist für unsere heutige Art der Gesellschaftsorganisation revolutionär. Sie geht, (1), von einem globalen Problem aus, das die gesamte Menschheit angeht. Sie handelt, (2), von einem unauflösbaren Zusammenhang zwischen ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit. Sie kritisiert, (3), dass die Überlebensfähigkeit der Menschheit heute bedroht ist. Sie verlangt, (4), global im Querschnitt wie im zeitlichen Längsschnitt einen Ausgleich im Ressourcenverbrauch, der im Prinzip allen Menschen den gleichen Anspruch auf die Nutzung der Naturschätze einräumt.

In Rio legte die niederländische Umweltschutzorganisation den Bericht *Sustainable Netherlands* vor, einen Versuch festzustellen, in welchem Umfang die Bevölkerung der Niederlande die globalen natürlichen Ressourcen übernutzt, und daraus Konsequenzen in der Form von Reduktionsimperativen zu ziehen. Inzwischen gibt es zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen, die sich alle mit der Frage des Ressourcenverbrauchs vor allem der westlich-kapitalistischen Länder befassen. Dafür wurden Indikatoren entwickelt und es wurden Schätzungen darüber vorgenommen, in welchen Teilen der Welt welche Ressourcenmengen verbraucht werden. Alle diese Unternehmungen sind bemerkenswert konsistent in zweierlei Hinsicht: Zum einen stellen sie einen weit überdurchschnittlichen Verbrauch natürlicher Ressourcen durch die westlichen Länder fest, und auch über die Größenordnung gibt es kaum ernste Differenzen: Mit etwa zwanzig Prozent der Weltbevölkerung (OECD-Länder) verbrauchen sie etwa drei Viertel der globalen Naturschätze. Die westlichen Länder müssten, um auf einen im globalen Maßstab proportionalen Konsum zu kommen, ihren Ressourcenverbrauch um etwa neunzig Prozent einschränken. Die Berichte geben auch Hinweise darauf, wie das denn ihrer Auffassung nach zu schaffen wäre; das sind in der Regel Verweise auf technische Möglichkeiten im Sinn einer Effizienzrevolution und die Forderung nach tiefgreifenden Ein-

stellungsänderungen. Zum anderen aber, und das ist der zweite Bereich der Übereinstimmung, fragen sie weder danach, wie dieser überproportionale Ressourcenverbrauch der westlichen Länder entsteht, durch welche Mechanismen er gesichert wird, wer davon profitiert und wer dafür bezahlt, noch fragen sie ernsthaft danach, welche sozialen Folgen denn entstünden, wenn die ohnehin in einer Krise befindlichen westlichen Länder die Forderung nach einem Verzicht in derartiger Höhe ernst nähmen und wie dies politisch durchsetzbar und sozial verkraftbar wäre. In der Tat ist eine Reduktion auf ein Zehntel eine kaum realistisch vorstellbare Forderung. Sie soll auch nur auf ein global proportionales Maß führen, reicht also zum gerechten Interessen- und Wohlstandsausgleich zwischen armen und reichen Ländern noch gar nicht hin. Zudem geht es nicht nur darum, nach innen den Verbrauch natürlicher Ressourcen zu minimieren; gleichzeitig müssen global die Bedingungen für einen gerechten Ausgleich geschaffen werden, und dies verlangt nach einer drastischen Änderung in der internationalen Politik der westlichen Länder insbesondere in den Bereichen Wirtschaft und Finanzen (G 7, IWF, Weltbank, WTO etc.). Die Agenda 21 bietet einen reichhaltigen Katalog der notwendigen Maßnahmen.

Wohlmeinende Menschen haben sich, entgegen der Haltung ihrer Regierungen, an zahlreichen Konferenzen getroffen um zu sehen, was sie zur Lösung des Problems beitragen können. Immer wieder unterschreiben Städte und Gemeinden Deklarationen und Verpflichtungen auf eine Lokale Agenda 21 – aber dennoch gibt es bisher kein einziges Rathaus, das strengen ökologischen Bedingungen genügen würde, kein Baurecht, das ökologisch befriedigend wäre, keinen Staat, der sich voll und kompromisslos auch nur auf die Kombination von Energiesparen und die Förderung regenerativer Energien eingelassen hätte. Das wirft immerhin Fragen auf, vorab die, woher die erstaunliche Differenz zwischen Wissen und Handeln komme, wie sie zu erklären und womöglich zu reduzieren sei. Die Antwort endet meist mit dem Verweis auf Interessen- und Machtstrukturen.

Sustainable Development stand als Schlüsselbegriff auch hinter der Bevölkerungskonferenz in Kairo, der Menschenrechtskonferenz in Wien, der Frauenkonferenz in Beijing, dem Weltsozialgipfel in Kopenhagen, der Habitat-Konferenz in Istanbul. Der Befund bis heute ist relativ einheitlich: Es gibt verbale Einigkeit in der Sache, und gleichzeitig wird alles verhindert, um praktisch wichtige Schritte voranzukommen. Das wird erreicht durch die Einführung möglichst abstrakter und unverbindlicher Formulierungen in die Abschlussdokumente. Die bösen Buben in diesem Spiel sind in erster Linie die Regierungen der westlichen Länder.

Was also wäre das, ressourcenschonendes Wirtschaften? Wenig kontrovers sind die sogenannten Managementregeln, nämlich:

- erneuerbare Ressourcen dürfen nicht über ihr natürliches Regenerationspotential hinaus genutzt werden;
- der Verbrauch nicht erneuerbarer Ressourcen soll drastisch auf ein Minimum beschränkt und sie sollen, wo immer möglich, durch erneuerbare substituiert werden;
- die Absorptionsfähigkeit der Senken darf nicht überfordert werden;
- die biologische Vielfalt und das Klima sind zu erhalten;
- der Verbrauch von Land, Wasser und Transportleistungen soll auf ein Maß beschränkt werden, das Schäden ausschließt;
- technische Großrisiken sind zu vermeiden (ähnlich auch die Enquête-Kommission Schutz des Menschen und der Umwelt 1998).

Was da in technokratischem Gewand daherkommt, bedeutet in Wirklichkeit tiefe Einschnitte in Produktion und Konsum. Man stelle sich nur einmal vor, wie unsere Wirtschaft und Gesellschaft aussähen, wenn wir vollständig auf den Verbrauch fossiler Brennstoffe verzichten würden! Das entscheidende Problem wird sein, dass jede ernsthafte Durchsetzung dieser Regeln massive Einbrüche der Beschäftigung zur Folge hätte. Tatsächlich ist ein erheblicher Teil dessen, was wir als Wohlstand verstehen, bloße Verschwendung. Wir müssten nicht nur im Sinn der Effizienzrevolution die vorhandene Güterpalette mit einem Minimum an Einsatz natürlicher Ressourcen herstellen – also größere Langlebigkeit, Fehler- und Reparaturfreundlichkeit bei möglichst geringen Emissionen erreichen. Darüber hinaus würde zu überprüfen sein, auf welche Güter in dieser Palette wir denn ganz oder teilweise verzichten könnten. Würden wir langlebige und reparaturfreundliche Bekleidungsstücke herstellen, dann fielen große Teile der Modebranche dahin. Wir dürften nicht alle zwei Jahre eine neue Computergeneration oder eine neue Auto-Modellreihe auf den Markt werfen, und ganze Branchen, wie z. B. die Werbung, würden nahezu obsolet. Würde die Telekom statt der aufwendigen Verteilung stets aktualisierter Telefonbücher einen kostenlosen Auskunftsdienst einrichten, könnten große Wälder gerettet werden. Unsere Energieversorgung ist, an den technischen Möglichkeiten gemessen, gänzlich irrational. Selbst wenn ökologische Produktion in der Tat auch neue Arbeitsplätze zur Folge hätte – und das ist unbestreitbar kurzfristig und in geringerem Umfang auch längerfristig der Fall – so würden diese doch die dauerhaften Beschäftigungsverluste auf keinen



Fall kompensieren. In einer Situation bereits krisenhafter Entwicklungen mit wachsender Armut und stetig erodierender Kaufkraft gibt es keine erkennbare Koalition, die in der Lage wäre, im Sinne eines ernsthaften Beitrages zu global nachhaltiger Entwicklung umzusteuern. Dabei gäbe es dafür durchaus Chancen: Da unsere Vorstellung von Wohlstand in weiten Teilen auf Verschwendung beruht, wäre es möglich, Ressourcenverbrauch einzuschränken, ohne damit sofort auch gleich Wohlstand aufzugeben. Damit ließe sich ein politischer Puffer gewinnen, der etwas Raum für die breite Diskussion und die Entwicklung hin zu Nachhaltigkeit schaffen könnte. Dennoch bleibt: Wenn es nicht möglich ist, das Beschäftigungsproblem zu lösen, dann wird es keine Lösung für das Ökologie-Problem geben. Die Gesellschaftsorganisation, die auf der Prämisse Vollbeschäftigung aufgebaut war, ist am Ende, und sie ist nicht wieder zu beleben. Solange es nicht gelingt, für dieses Problem eine überzeugende Lösung zu finden, solange werden die heutigen Generationen der reichen Länder damit einverstanden sein, wenn Probleme auf andere Teile der Welt und auf zukünftige Generationen abgeschoben werden. Deswegen ist eine Trennung der ökologischen von der sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit praktisch nicht möglich.

Das ist auch keine Frage eines nötigen Bewusstseinswandels. Das Bewusstsein vieler Menschen ist gewandelt, das wird fleißig Müll getrennt und Fahrrad gefahren, kompostiert, Regenwasser gesammelt und auf Fleischkonsum verzichtet. Die Kluft zwischen privatem Denken und kollektivem Handeln ist strukturell bedingt. Die Kohleverfeuerung in Großkraftwerken, wie ökologisch schädlich sie auch immer sein mag, wird fortbestehen, solange die Menschen auf das Einkommen daraus angewiesen sind und entsprechenden politischen Druck machen. Solange es diese enormen internationalen Differenzen in den Produktionskosten und im Umweltschutz, in der Steuerpolitik und in der Macht der organisierten ArbeitnehmerInnen gibt, sind die Staaten unter Bedingungen hoher Arbeitslosigkeit erpressbar. Solange den Gewerkschaften die Mitglieder davonlaufen, werden sie sich hüten, „grüne Themen“ zu sehr in den Vordergrund zu stellen. Ein enger, auf Umweltschutz beschränkter Begriff von Ökologie greift ins Leere. Unter den bestehenden Bedingungen werden die Gesellschaften der wohlhabenden Länder des Nordens nicht bereit sein, den ihnen grundsätzlich möglichen Beitrag zu globaler Zukunftsfähigkeit zu erbringen. Sie werden im Gegenteil durch eine scharfe neo-liberale Ideologisierung darauf vorbereitet, ihren kurzfristigen Eigennutz nur umso rücksichtsloser auf Kosten der gesamten Menschheit durchzusetzen. Wer – aus

welchen Gründen auch immer – „zu schwach“ ist, diesen „Kampf ums Dasein“ zu bestehen, soll untergehen.

### 3. Kultur der Verschwendung oder Neues Wohlstandsmodell?

Wir sind es nicht gewohnt, politische Auseinandersetzungen oder gar die Spielregeln der Ökonomie als Teil der Kultur – und angesichts der klaren Dominanz als Teil unserer westlichen Kultur – anzusehen. Denen, die „die reine Kultur“ gegen die „schmutzigen Geschäfte“ dieser Sphären absetzen und verteidigen, ist dies beinahe ein Sakrileg. Dass Kultur auch und wesentlich ein Geschäft geworden ist, dass Kultur wirtschaftlichen und Machtkriterien gefügig gemacht wird, wird allzu gerne ignoriert. Spätestens die *Erklärung von Mexiko über Kulturpolitik* (1982) hat diesen Fehler erkannt, indem sie definiert, „dass die Kultur in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden kann, die eine Gesellschaft und eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“. Allemal wird diese Kultur vom Kommerz wenn nicht determiniert, so doch dirigiert, am Gängelband geführt, will sagen: Da werden ihre Spielräume bestimmt, da entschieden, gegen welches Welteinheitsdiktat sich Kultur zu wehren hat. Transnationale Unternehmen beginnen, die Herrschaft über die Klassenzimmer zu erobern – amerikanische Baseball-Ästhetik dominiert nicht nur die Kleidung und die Schulranzen der Kinder, sie ist selbst auf Schulheften schon unvermeidbar, und überall nisten sich westlich-kapitalistische Inhalte in den Texten der Schulbücher ein. Der Westen – als wenn es den in der Homogenität gäbe, den der Begriff vorspiegelt; tatsächlich geht es dabei immer um die amerikanische Version des Westens – gefällt sich darin, sich durch den (arabischen, muslimischen etc.) Fundamentalismus bedroht zu sehen. Er sieht den Stachel im Auge der anderen, den Balken im eigenen nicht: Der wahre, der bedrohliche Fundamentalismus ist der Kapitalismus, und der läuft gerade Amok. Der Sieger im Wettlauf der Systeme ist dabei, sich wie im Rausch selbst aufzufressen. Dazu gehört auch und gerade, dass wir nicht imstande scheinen, dieses wildgewordene Tier genannt Ökonomie zu bändigen.

### 3.1 Widersprüche: Globalisierung, Privatisierung, Polarisierung

Wir wissen, was angesichts der globalen Krise zu tun ist, tun es aber nicht. Das hat nicht so viel mit individuellem Ungenügen, schlecht entwickeltem Bewusstsein, mangelnder Information oder Nachlässigkeit als mit strukturellen Fehlentwicklungen zu tun. Die Aufgabe, zu einer global nachhaltigen Entwicklung beizutragen, könnte uns die Augen öffnen für Widersprüche in unserer Kultur (die Liste ist keineswegs vollständig):

- Wir leisten uns ein politisches System, das die Willensbildung über das Gemeine Wohl den Parteien, und hier vor allem den Parteizentralen, ausliefert und das die Mehrheit faktisch entmündigt.
- Wir leisten uns einen Politikstil, in dem die einzelnen Fachressorts auf den Ebenen des Bundes, der Länder und der Gemeinden es als Belohnung und politischen Erfolg ansehen, wenn sie ihre Haushaltsansätze in jeder Budgetperiode erhöhen können. Würden sie ihre Aufgaben wirklich lösen, dann bräuchten sie im Allgemeinen weniger Mittel. So sind sie interessiert daran, dass Probleme fortbestehen, weil dies höhere Anforderungen an Personal und Finanzmitteln rechtfertigt.
- Wir leisten uns eine politische Organisation, in der die wichtigen Fragen zwischen den Definitionsgrenzen der Zuständigkeiten durchfallen und in der langfristige Überlebensfragen den kurzfristigen Interessen der Machthandwerker zum Opfer fallen.
- Wir leisten uns eine Ökonomie, die weitgehend in der Verschwendung natürlicher Ressourcen ihren Erfolg sieht: Das Sozialprodukt, immer noch (obgleich seit fünfzig Jahren überzeugend kritisiert) wichtigster Erfolgsindikator für Wirtschaft und Politik, wächst mit der Produktion, keineswegs mit dem Wohlergehen der oder gar aller Menschen. Selbst wenn solche Produktion, weil von immer kürzerem Lebenszyklus, schnell vernichtet und zu Abfall wird, steigt das Sozialprodukt.
- Wir schädigen die Massenkaufkraft, obgleich nur sie in der Lage wäre, die zunehmende Produktion aufzunehmen. Die Zuwächse bei den hohen Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen werden nicht etwa durch Konsum wieder fruchtbar oder (womöglich beschäftigungswirksam) investiert, sondern gehen weitgehend in Spekulation. Finanzkreisläufe und Güterkreisläufe trennen sich.
- Wir leisten uns eine neo-liberale Ideologie, die gegen alle empirische Evidenz behauptet, Wachstum bringe mehr Beschäftigung, höhere

Unternehmergewinne würden investiert und der Kampf aller gegen alle sei gesamtgesellschaftlich produktiv.

- Wir behaupten, wirtschaftliches Wachstum – also gerade das Prinzip, das uns in die ökologische Krise getrieben hat – sei in der Lage, dieses und andere Probleme zu lösen; gerade deshalb sei Bescheidenheit im Umgang mit natürlichen Ressourcen falsch.
- Wir tun so, als ließen sich globale Probleme durch lokale und nationale Entscheidungsmechanismen lösen, deren Grundprinzip der lokale/nationale Egoismus ist.
- Wir propagieren aus Gründen der ideologisch geforderten Entstaatlichung die private Vorsorge durch Kapitalbesitz, obgleich die Entwicklung von Aktienkursen und Fonds unsicher ist (siehe den Neuen Markt oder die T-Aktie) und obwohl wir wissen, dass das so aufgehäufte Kapital wiederum nur spekulativ eingesetzt wird und zu weiterer Schädigung von Menschen und Umwelt führen muss.
- Wir feiern als Privatisierung den Ausverkauf des Volksvermögens und verschweigen dabei, dass so dem Staat die Möglichkeit genommen wird, auf die infrastrukturelle Entwicklung Einfluss im Sinn des Gemeinwohls zu nehmen.
- Die Zuwächse des Sozialprodukts kommen seit Jahren aus dem Export, nicht aus der Binnennachfrage. Wir exportieren Joghurt nach Russland und Bier nach Kasachstan und hindern die Menschen dort dadurch, eigene Produktionen aufzubauen – zusätzlich belasten wir Umwelt und Volkswirtschaft durch externalisierte Kosten.
- Wir reden von den bedauerlichen Folgen der Globalisierung so, als ob hier ein unentrinnbares Schicksal vom Himmel fiele, und verschweigen dabei, dass wir selbst, dass unsere Entscheidungseliten überall beteiligt sind, wo Entscheidungen für mehr Globalisierung getroffen werden.
- Wir reden von Umweltschutz und Schuldenerlass und betonen unsere unablässigen Bemühungen zu Gunsten der armen Länder, obgleich wir in allen wichtigen Gremien mitreden, die eben dieses verhindern: G 7, IWF, Weltbank, WTO, NATO, EU.
- Wir leisten uns ein Gesundheitssystem, das davon profitiert, wenn wir krank sind, statt umgekehrt dafür belohnt zu werden, wenn wir möglichst wenig krank sind.
- Wir leisten uns ein Rechtssystem, das so kompliziert ist, dass kaum jemand sich ohne juristischen Beistand helfen kann. Die Gerichte aller Stufen schieben Berge von Verfahren vor sich her. Juristen werden nach dem Streitwert belohnt. Niemand wird belohnt dafür, dass das Rechts-

system möglichst einfach, transparent und ohne Schwierigkeiten anwendbar wäre.

- Wir leisten uns ein Steuersystem, das seiner Theorie nach solidarisch ist, d.h. die hohen Einkommen zum Zweck des sozialen Ausgleichs höher besteuert. In Wirklichkeit zahlen die Bezieher hoher Einkommen kaum noch Steuern, die Schlupflöcher sind groß wie Scheunentore, die Hauptlast tragen die Lohnsteuerpflichtigen und die kleinen und mittleren Unternehmen.
- Wir verkürzen die Ausbildungszeiten, obgleich die Welt komplizierter geworden ist, obwohl wir uns unserer Verantwortung für das Ganze mehr bewusst werden, obwohl wir mehr wissen müssen, um besser handeln zu können.
- Wir hetzen Kinder schon in der Schule in Konkurrenz und Konsumwahn, statt Solidarität und Mitmenschlichkeit zu üben. Damit machen wir die, die dem durch Werbung propagierten Standard nicht folgen können oder wollen, zu Versagern – sie wehren sich durch „abweichendes Verhalten“ – Gewalt, Rassismus, Extremismus, Drogen, Krankheit, Kriminalität.
- Wir monetarisieren und kommerzialisieren alle Lebensbereiche, auch und gerade Kultur (im engeren Sinn), statt durch geeignete Ausbildung alle zu befähigen, ihre Kreativität zu entwickeln und damit in die Lage zu versetzen, echte Leistungen von Bluff und Moden zu unterscheiden.
- Wir leisten uns mit dem Sport eine Art der Massenunterhaltung, die schon um ihrer obszönen Kosten willen mit den Massen gar nichts mehr zu tun hat. Die umjubelten Protagonisten prahlen gar noch mit den Tricks, die es ihnen erlauben, Steuern zu vermeiden.
- Wir feiern die USA als den Hort von Freiheit und Demokratie, obgleich die reichsten 15 Prozent der amerikanischen Bevölkerung sich in Gated Communities vor den Zumutungen der ärmeren Mehrheit einmauern, obgleich inzwischen fünf Prozent der erwachsenen männlichen Bevölkerung hinter Gittern sitzen oder unter Justizaufsicht stehen – der höchste Wert auf der Welt.

Die Spitzen der Kulturszenen, die Arrivierten, Reputierlichen, wehren sich nicht etwa für unser aller Leben und kulturelle Teilhabe, sie spielen vielmehr mit, profitieren, tanzen noch ein wenig auf dem Vulkan, solange die Platte läuft, und sahnern dabei kräftig ab. Dass Kultur bedeutet, sich bescheiden in den Bedingungen der Natur einzurichten, dass Kultur mehr mit Solidarität und Mitmenschlichkeit zu tun hat als mit der möglichst ge-

schickten Vermarktung des Ego, dass Kultur Respekt und Gerechtigkeit verlangt gerade da, wo der/die Andere „schwächer“, „behindert“ ist – das ist auch den AutorInnen des Stockholmer Aktionsplanes für Kulturpolitik und Entwicklung (1998) nur ungenügend klar geworden. Verschämt, wenn auch am Anfang, erscheint der Satz: „Nachhaltige Entwicklung und kulturelle Entfaltung bilden ein miteinander verknüpft Ganzes“, und folgenlos ist er geblieben für den Rest des Textes, so folgenlos wie alle Aktionspläne aller Weltkonferenzen der letzten Jahre. Umso mehr ist dafür von der „umfassenden Beteiligung der schöpferisch Tätigen und ihrer Berufsverbände“ die Rede – Beteiligung woran nur? An Entwicklung, denn schließlich ist es ja ein Aktionsplan über Kulturpolitik für Entwicklung, und wenn ja: was für einer?

Kultur, getreu dem amerikanischen Muster folgend, wird zunehmend und durch die öffentliche Armut gefördert zur Spielwiese für jene Reichen, denen daran liegt, noch Geld am Fiskus vorbei zu jonglieren, oder für die Unternehmen, deren Werbestrategien fragwürdig geworden sind, denen Zielgruppen abhanden gekommen sind. Was werden wir gewonnen haben, wenn die Entscheidung darüber, was Kultur und folglich förderungswürdig sei, vollends dem Gemeinwohl entwunden und der Einschätzung derer überantwortet ist, die gerade mal was übrig haben, deren Eitelkeit noch nicht ausreichend befriedigt ist, die sich davon höhere Umsätze versprechen? Das darf's doch wohl nicht gewesen sein.

Die Globalisierung, die Amerikanisierung, die Privatisierung, die Polarisierung von Arm und Reich erfordern gerade auch kulturellen Widerstand, nicht nur, weil es auch noch andere als Rambokultur gibt, sondern weil wir neue Lebensregeln, Überlebensregeln brauchen, neu lernen müssen, dass wir nur gemeinsam und solidarisch überleben werden. Dies, bitte, soll nicht der Obhut der transnationalen Unternehmen, die inzwischen ein Drittel des Welthandels beherrschen, anheimgegeben werden. Da wäre auch der vorauseilende Gehorsam der Studienzeiterkürzer und der Eliteförderer, der Spezialisierer, der Einpasser und der blinden Funktionierer zu bremsen.

### **3.2 Ein Ansatz: Die Lokale Agenda 21**

Wenn wir Kultur weit gefasst als den Mechanismus betrachten, der es der Menschheit immer in ihrer Geschichte erlaubt hat, in einer stets begrenzten Umwelt zu überleben, dann ist die Frage, was wir denn tun müssten, nicht

nur dringend und existenziell wichtig, sie ist zu einem erheblichen Teil auch schon beantwortet: Die Aktionspläne der Weltkonferenzen: die Agenda 21 (Rio 1992), das Schlussdokument der Wiener Menschenrechtskonferenz (1993), das Aktionsprogramm der Weltbevölkerungskonferenz (Kairo 1994), die Zehn Verpflichtungen von Kopenhagen (1995), das Aktionsprogramm der Weltfrauenkonferenz (Peking 1995), der Aktionsplan des Welternährungsgipfels (Rom 1996), die Erklärung von Istanbul (1996) – sie alle liefern auf durchaus beachtlichem intellektuellen und moralischen Niveau Leitlinien auf dem Weg zu einer Kultur nachhaltiger Entwicklung. Ihnen allen gemeinsam ist freilich auch, dass sie völkerrechtlich unverbindlich, ohne klare Zielhorizonte, ohne Überwachungsmechanismen und Sanktionsinstrumente geblieben sind, der Beliebigkeit der Machtkonstellationen und des politischen Tagesgeschäfts überlassen.

Die Agenda 21 verlangt eine scharfe Beschränkung im Verbrauch natürlicher Ressourcen insbesondere von den reichen Ländern. Der Kernkonflikt ist definierbar: Wenn wir zur Ressourcenschonung beitragen wollen, dann geht dies nur mit einer ressourcenschonenden Ökonomie der Subsistenz, Effizienz und Suffizienz – das aber kostet Beschäftigung. Das Problem ist nicht, dass es dafür keine Lösungen gäbe. Es steht in scharfem Widerspruch zu heutigen politischen und wirtschaftlichen Systemen. Es ist also „marktwirtschaftlich“ (und ich versage mir hier, dieses Konzept zu diskutieren) nicht erreichbar – gerade wo wir dabei sind, alle die Märkte behindernden Regeln abzuschaffen. Gleichzeitig führt es in einen Teufelskreis: Je weniger Beschäftigung, desto weniger ist es nach heutigen Regeln möglich, die Sozialsysteme aufrechtzuerhalten oder die staatlichen Leistungen zu finanzieren – desto mehr wird also wiederum Beschäftigung abnehmen. Kein Wunder also, dass die Bundesregierung keinen Bedarf sah, das Thema ernsthaft aufzugreifen (trotz zweier Enquête-Kommissionen).

Was passiert auf der Welt, in Europa, in Deutschland in Sachen Ressourcenschonung auf der lokalen Ebene? Einige tausend Städte und Gemeinden in 65 Ländern haben mit einer Lokalen Agenda 21 (LA21) begonnen, viele davon sind in einem „fortgeschrittenen“ Stadium (ICLEI). Über 80 Prozent aller Aktivitäten geschehen in nur elf (reichen) Ländern, wenig in Schwellenländern, kaum etwas in Entwicklungsländern. In Europa hat die Bewegung begonnen mit der „Charta der Europäischen Städte und Gemeinden auf dem Weg zur Zukunftsbeständigkeit“ (Aalborg-Charta), die im Mai 1994 von zunächst 80 Städten unterzeichnet wurde. Der „Europäischen Kampagne Zukunftsbeständiger Städte und Gemeinden“ gehören

heute rund 1000 Kommunen an; sie verpflichten sich, die LA21 zu einem verbindlichen Bestandteil ihrer Kommunalpolitik zu machen. In Deutschland hat die erste LA21-Veranstaltung in Berlin-Köpenick 1995 stattgefunden. Inzwischen sehen fast 2000 Städte (das sind 13 Prozent der 14 000 Gemeinden) die Entwicklung einer LA21 als ihre Aufgabe an, die meisten haben einen politischen Beschluss dazu gefasst, Vorarbeiten dazu in Gang gebracht, in vielen besteht ein Agendabüro. Es gibt eine Unzahl von Arbeitskreisen und Foren, von öffentlichen Veranstaltungen und Podiumsdiskussionen; Projektteams und Runde Tische werden gebildet, Fachbeiräte und Ideenwerkstätten in Gang gebracht, Konzeptpapiere, Leitlinien und Handlungsprogramme werden geschrieben, es wird debattiert, vernetzt und koordiniert, unterschrieben und verabschiedet, berichtet, getagt und moderiert, Konsultationen durchgeführt und Konfliktlösungsmechanismen ausprobiert. Da werden Mittel bereitgestellt und (Agenda)Büros eingerichtet, Energiebilanzen erstellt, Beteiligung organisiert. Kaum eine Stadt, die nicht auf entschiedene Aktivität verweisen kann ([www.agenda-transfer.de](http://www.agenda-transfer.de)).

Und dennoch: Selbst die Dinge, die von den Städten in eigener Kompetenz und Verantwortung geschehen könnten (z.B. Ökologisierung der Rathäuser und öffentlichen Gebäude nach dem Stand der technischen Möglichkeiten) geschehen selten oder nicht, und sie geschehen nicht einmal in den Städten, deren Vorreiterrolle mit Umweltpreisen hervorgehoben wird. Dem Aktivismus auf dem Papier steht wenig praktisches Handeln gegenüber. Häufig entsteht der Eindruck, dass das Verfassen von Berichten, das Herbeiführen von Stadtratsbeschlüssen, die Einrichtung von LA21-Beauftragten oder die Bereitstellung finanzieller Mittel wirkungsvolle praktische Aktionen nicht vorbereiten, sondern ersetzen.

In vielen Städten erscheint LA21 lediglich als ein neues Etikett für etwas, das sie in den Fachressorts „schon immer gemacht haben“ (Verkehrsplanung, Garten- und Friedhofsamt, Stadtplanung, Gewerbeaufsicht etc.), und das sich auch nicht wirklich verändert. Die für einen wirkungsvollen LA21-Prozess nötige Integration der Ressortpolitiken findet nicht statt. Vielmehr werden unter den neuen Modellen der Verwaltungsorganisation („Neues Steuerungsmodell“) die Fachressorts gestärkt und verselbstständigt mit der Folge, dass sich ihre Politiken teilweise wechselseitig widersprechen oder gar aufheben. Wirtschaftsförderung und Stadtmarketing treten in den Vordergrund. Die von der LA21 beabsichtigte langfristige kommunale Wirtschaftspolitik fällt den kurzfristigen Wachstumszwängen der Unternehmen und der Ansiedlungskonkurrenz zwischen den



Kommunen zum Opfer. Umweltbeauftragte mit in der Regel schwachen Kompetenzen und Mitteln sind zur Ressortintegration gar nicht in der Lage, müssen aber in der Öffentlichkeit das wenige, das sie tun können, stellvertretend für die ganze Stadtverwaltung zum LA21-Erfolg herausputzen. Die in der LA21 verlangte BürgerInnenbeteiligung findet entweder nicht statt, oder sie beschränkt sich (a) auf die ohnehin beteiligten organisierten Interessengruppen, und (b) auf die LA21-Gruppen, die mehr oder weniger lautstark Gehör verlangen und an denen Studierende einen hohen Anteil haben – das ist ihre (intellektuelle) Stärke und ihre (institutionelle) Schwäche zugleich.

Der globale Zusammenhang, der die LA21 begründet, ist häufig unbekannt und unbewusst, noch häufiger abstrakt geblieben. Der übermäßige Ressourcenverbrauch der wohlhabenden Länder und die Tatsache, dass sie die Regeln der Weltwirtschaft diktieren, werden kaum thematisiert. In der öffentlichen Debatte wird Nachhaltige, Zukunftsfähige Entwicklung meist mit Umweltschutz verwechselt. Die ökonomische Dimension wird zu „nachhaltigem (im Sinn von stetigem) Wachstum“ in ihr Gegenteil verfälscht, die soziale Dimension verschwindet meist völlig, der Zusammenhang zwischen den Dimensionen geht verloren.

Zugegeben: Die lokale Szene ist überaus heterogen: Die meisten Städte tun faktisch nichts, was über den bisherigen Trott hinausginge. Manche dagegen tun sehr viel von dem, was im lokalen Handlungsrahmen möglich ist; das scheint insbesondere in solchen Städten der Fall zu sein, an deren Spitze Frauen stehen (Heidelberg, Bonn, Münster, Wuppertal, Stockholm). Aber auf die Rahmenbedingungen haben auch sie keinen Einfluss. Dass die „allgemeinpolitische Lage jeden Fortschritt im Umweltschutz verhindert“ (Sachverständigenrat für Umweltfragen 1998) können sie nicht korrigieren. Wie lässt sich das lautstarke, aber folgeschwache Engagement der LA21-Gruppen erklären? Es gibt zwei Interpretationen dieses Sachverhalts:

Zynikern erscheint die LA21-Debatte zuweilen als bewusst zugestandene Spielwiese für arbeitslose SoziologInnen, GeographInnen, ModeratorInnen. Sie dürfen Erklärungen ausarbeiten, Berichte schreiben, Handlungskonzepte entwerfen – folgenlos. Folgenlos einmal, weil nicht nur die Mittel, sondern meist auch der politische Wille zur Durchsetzung fehlen. Folgenlos aber auch, weil die Rahmenbedingungen solches Handeln gar nicht erlauben. Selbst ein Stadtratsbeschluss verändert noch nicht die Wirklichkeit, gibt den Gruppen aber das Gefühl, Einfluss genommen zu haben. Ziel ist es, arbeitslose AkademikerInnen ruhigzustellen und zu beschäftigen, ohne dass sie damit viel „Schaden“ anrichten. Sollte dies den-

noch praktisch Folgen nach sich ziehen, lässt sich ein anderes Thema erfinden, auf das man die Meute hetzen kann.

Wer noch nicht alle Hoffnung aufgegeben hat, wird einer anderen Interpretation zuneigen: Die Regierung war zwar entschlossen, ihrer Unterschrift unter die Agenda 21 kein Handeln folgen zu lassen – aber die Gesellschaft folgt ihr gerade darin nicht, im Gegenteil übt sie zivilen Ungehorsam, stößt und drückt und fordert, dass die Selbstverpflichtung auch eingelöst wird. Dafür spricht, dass in den weitaus meisten Fällen die LA21-Debatte von zivilgesellschaftlichen Gruppen angestoßen wird und die Verwaltungen sich dieser Diskussion nur zögerlich und widerwillig stellen. Dann wird man die bestehende Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln verstehen müssen als Ausdruck eines weitherum bereits veränderten Bewusstseins, das den Nährboden bildet für die Reformen, die unumgänglich sein werden, denen sich aber die Entscheidungseliten in Wirtschaft und Politik (noch) verschließen. Dann wäre ein neues, ein stark zivilgesellschaftlich orientiertes Gesellschaftsmodell bereits im Aufbau, während die „Dinosaurier“ der alten Gesellschaft im blinden „Rette-sich-wer-kann“ versuchen, ihre Schäfchen ins Trockene zu bringen.

### 3.3 Neues Wohlstandsmodell

Wie eine Kultur der Mäßigung, ein nachhaltiges Verständnis von Wohlstand aussehen könnte, hat Ernst Ulrich von Weizsäcker in seinem Buch *Erdpolitik* (1989) beschrieben. Dieses „Neue Wohlstandsmodell“ beruht auf wenigen Elementen: ressourcenschonenden Technologien (Sauberekeit, Rohstoffeffizienz, Energieproduktivität, ökologische Flächennutzung, hohe Informationsintensität, Fehlerfreundlichkeit und Eignung für Eigenarbeit werden gefordert); eine neue Revolution der Wissenschaften, die das mechanistische Denken überwindet und den Geistes- und Kulturwissenschaften zu neuer Blüte verhilft; und die Freiheit der Tätigkeit, d. h. eine Neudefinition von Arbeit weg von der bloßen Erwerbstätigkeit hin zu umweltschonender, der Gesundheit, der Pflege dienender Eigenarbeit, zu selbstbestimmten Tätigkeiten, unter denen Bildung, Kultur, politisches Engagement, die Pflege sinnlicher Genüsse und intensiver Freundschaften eine wichtige Rolle spielen.

Es ist ja nicht nur so, dass technologische Innovationen, steigende Produktivität, Sparzwänge und zunehmend härtere Konkurrenz unausweichlich weniger Bedarf an menschlicher Arbeit nach sich ziehen. Es gibt auch

positive Ansätze zur Neudefinition von Arbeit, etwa: Menschen gewinnen ihren Selbstwert aus den Reaktionen anderer. Ein positiver Selbstwert setzt voraus, dass man für andere nützlich ist – das kann in den unterschiedlichsten Formen geschehen, von denen die wenigsten monetär vermittelt und in den heute üblichen Formen entlohnter Erwerbsarbeit geschehen müssen. Am wichtigsten ist ein veränderter Wohlstandsbegriff, der sich nicht mehr an der Verfügung über Geld definiert, sondern an der Verfügung über Zeit und über die Inhalte der eigenen Tätigkeit. Viele Menschen entdecken für sich schon diesen Wohlstand, allzu viele freilich erzwungenermaßen als Arbeitslose. Noch immer diskriminieren wir Menschen, die ihr „Nichtstun“ weder lieben noch selbst zu verantworten haben – die unsägliche und populistische Debatte um den angeblichen Missbrauch von Sozialleistungen geht ganz genau in die falsche Richtung.

Dabei gibt es durchaus kreative Lösungen für das Problem. Eine besteht in der Einführung von Lebensarbeitszeit-Konten, Tätigkeiten zum öffentlichen Wohl, begleitet von einem System garantierten Grundeinkommens. Vor jedem Wahlkampf werden solche Vorschläge von allen Parteien aufgegriffen, um nach jedem Wahlkampf von allen Parteien ebenso schnell wieder vergessen zu werden. Dass wir das Verteilungsproblem auf neue Weise lösen müssen, ist unübersehbar – wenn wir das repressive amerikanische Modell vermeiden wollen, sollten wir uns dieser Frage möglichst schnell stellen.

In einem neuen Wohlstandsmodell ist ein verändertes Verständnis von Bildung unabdingbar. Wir müssen alle Menschen in die Lage versetzen, ihre Fähigkeiten und Talente auf möglichst vielfältige Weise zu entwickeln, statt sie einseitig auf kurzfristig verwertbare Kenntnisse hin zu dressieren. Das verlangt nach einer möglichst breiten Grundbildung, die vier ungefähr gleichgewichtige Komponenten enthalten sollte: analytisch-wissenschaftliche Fähigkeiten, wie wir sie heute in den Vordergrund stellen, freilich mit einem besonderen Akzent auf dem Verhältnis von Mensch und Natur und auf globalen Zusammenhängen; handwerkliche Fähigkeiten, die zur Selbst- und Nachbarhilfe befähigen und das Selbstvertrauen vermitteln, Dinge selbst tun zu können; künstlerisch-kreative Fähigkeiten, die nicht nur für den kenntnisreichen Umgang mit kulturellen Schöpfungen anderer, sondern auch für die kulturelle Eigenproduktion vorbereiten; und soziale Fähigkeiten – die Fähigkeit, Nöte, Leiden und Schwierigkeiten anderer Menschen zu erkennen und darauf einfühlsam zu reagieren, bis hin zum Verständnis der Entwicklung von Gruppenprozessen, der Zusammenarbeit in Teams, der Lösung von Konflikten und zum politischen Engagement auf

unterschiedlichen Ebenen des Gemeinwesens. Eine solche Grundbildung muss ergänzt werden durch breite, vielfältige und leicht zugängliche Möglichkeiten der wiederkehrenden Weiterbildung und Spezialisierung in einem System lebenslangen Lernens. Nur so werden wir eine Gesellschaft entwickeln können, in der sich Perioden der Erwerbsarbeit und Perioden der selbstbestimmten Tätigkeit problemlos abwechseln lassen und die Menschen nicht mehr gezwungen werden können, sich gegen Hungerlöhne unter entwürdigende, monotone, gefährliche Arbeitsbedingungen zu beugen.

#### **4. Gesucht: Eine Kultur des Widerstands!**

Wenn wir eine menschenwürdige, lebenswerte Gesellschaft erhalten wollen, wären wir gut beraten, darüber bald eine breite öffentliche Diskussion zu führen. Die Alternative wird heute schon mit Macht eingeleitet: Löhne gekürzt, Arbeitsbedingungen verschärft, Sozialleistungen reduziert, Bildungszeiten verkürzt, Arbeitslose und SozialhilfeempfängerInnen diskriminiert. Abnehmende materielle Sicherheit soll die Menschen in umso rücksichtslosere Konkurrenzkämpfe zwingen. Dazu werden die Überwachungs- und Repressionsapparate ausgebaut: Video-Überwachung der Straßen, Plätze, Kaufhäuser und öffentlichen Einrichtungen, Vernetzung von Datenbanken, Ausbau und besondere Schulung von Polizei und Militär, Ausbau der Gefängnisse, Verschärfung der Verfolgung und der Strafen für Bagatelldelikte, während die großen Verbrechen ungesühnt bleiben und die großen Verbrecher davonkommen: Von jährlich etwa sechstausend Anzeigen wegen Geldwäsche wird nur etwa eine bis zur Gerichtsverhandlung gebracht! Wenn man die Konkurrenz zum Grundprinzip der Regelung aller gesellschaftlichen Verhältnisse erhebt und wenn der Gewinn für die Shareholder höchstes Erfolgskriterium wird, dann sind dies die unausweichlichen Folgen. Die Transnationalen Unternehmen sind weder selbst demokratisch noch sind sie glühende Anhänger und Verfechter der Demokratie – auch das lässt sich am amerikanischen Beispiel (und an unserer eigenen Vergangenheit) lernen. Vielmehr kann das demokratische Gesellschaftsmodell nur gegen sie durchgesetzt werden.

Die Makrobedingungen scheinen schwer beeinflussbar, zumal die Regierungen der reichen Länder und die Spitzen der Transnationalen Unternehmen so tun, als bestünde kein Problem, das sich nicht durch weiteres Wachstum lösen ließe. Obgleich niemand mehr den Mangel an Information für sich ins Feld führen kann, zeigen sie keine Absicht, der verhängnisvol-

len Entwicklung entgegenzusteuern. Widerstand und ziviler Ungehorsam sind der einzige wirkliche Lichtblick. Eine Kultur des Widerstands ist gefordert, die sich fürs gemeine Wohl, für das gemeinsame Überleben der Menschheit einsetzt. Die angeblichen Globalisierungsgegner von Seattle bis Genua gehören dazu. Aber im Kern wird das eine regionale Kultur sein. Ihre Leitlinien könnten heißen Abkoppeln, Ressourcen schonen, Selbstorganisation:

Abkoppeln, soweit wie möglich, von überlokalen wirtschaftlichen und politischen Vorgaben und Bedingungen; die eigene Subsistenz stärken; sich unabhängig machen; den hohlen Verlockungen von Standortkonkurrenz und Subventionsversprechen widerstehen; die Vorleistungen verweigern, die ansiedlungswillige Unternehmen verlangen. BananenesserInnen und KaffeetrinkerInnen stehen nicht in Gefahr, isolationistische, gar chauvinistische Autarkieträume zu verfolgen – Zuwächse an Autonomie freilich wären ein Gewinn.

Ressourcen schonen kann nur einer Ideologie fremd sein, die Bedürfnisse für unbegrenzt und durch Werbung für beliebig herstellbar hält. Tatsächlich handelt es sich um ein Lebensprinzip, das vielen vorkapitalistischen Gesellschaften selbstverständlich war und ist. Die meisten Menschen haben durchaus bescheidene Lebensziele: eine vernünftige Ausbildung, ein mäßiges, aber sicheres Einkommen, ein gefahrloses Hochbringen der Kinder, ein gesundes Alter und einen friedlichen Tod – Lebensziele, die mit der Unmäßigkeit propagierten Kosumverhaltens weder ideologisch noch materiell etwas gemein haben. Da ist es einleuchtend, das bescheidene Bedürfnis auf sparsame Weise zu befriedigen, und es wird auch vielfältig so gemacht.

Selbstorganisation steht nicht einfach nur für die zuweilen propagierte unentgeltliche Bürgerarbeit, sie ist nicht unpolitisch, im Gegenteil: Sie nutzt die Krise von Staat und Wirtschaft, um eigene, selbstbestimmte Freiräume zurückzugewinnen für eigenes solidarisches Handeln. Die Unzahl der selbstverwalteten Betriebe, der Zeitwährungssysteme, der Selbsthilfegruppen, der Genossenschaften, der BürgerInneninitiativen und Vereine zeigt, dass wir in weiten Teilen ganz ohne staatliche Gängelei, ohne die Zwänge formeller Wirtschaftsorganisation auskommen können. Wichtig wäre es, die rechtlichen, administrativen und fiskalischen Hindernisse auszuräumen, die einer echten „Marktwirtschaft von unten“ (Hernando de Soto) entgegenstehen.

Dies alles wird der Markt nicht herstellen und der Staat nicht verhindern, einfach weil uns keine Alternative bleibt. Aber es genügt nicht, fatali-

stisch darauf zu warten. Wir brauchen eine Kultur des aktiven Widerstands. Wir müssen neue Lebensformen, neue Formen der Solidarität erarbeiten, erleben, erlernen, kultivieren. Dazu, leider, sagt der Stockholmer Aktionsplan nichts. Und deshalb sagt er auch nichts über den Sinn der Kultur.

## Literatur

- BUND/Misereor (Hg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Basel.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1994): Agenda 21. Bonn.
- Club of Rome (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.
- Enquête-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ (1994): Die Industriegesellschaft gestalten. Bonn (Zwischenbericht).
- Enquête-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ (1998): Konzept Nachhaltigkeit – Vom Leitbild zur Umsetzung. Bonn.
- Filc, W. (2001): Gefahr für unseren Wohlstand. Wie Finanzmarktkrisen die Weltwirtschaft bedrohen. Frankfurt/M.
- Genov, N. (ed.) (1998): Central and Eastern Europe. Continuing Transition. Sofia.
- Gorz, A. (1983): Wege ins Paradies. Berlin.
- Hamm, B. (Hg.) (1994): Globales Überleben. Beiträge eines Seminars im Rahmen der 54. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission. Trier.
- Hamm, B. (1996): Struktur moderner Gesellschaften. Opladen.
- Hamm, B. (1999): Globale Entwicklungstendenzen und Krisen, in: Deutschland im Wandel, Festschrift für Bernhard Schäfers, hg. von W. Glatzer/I. Ostner. Opladen.
- Hamm, B. (2001): Internationale Verflechtung und Globalisierung, in: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, hg. von B. Schäfers/W. Zapf. Opladen.
- Hauchler, I./Messner, D./Nuscheler, F. (Hg.) (1999): Globale Trends 2000. Frankfurt/M.
- Hauff, V. (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Greven (Brundtland-Bericht).
- ICLEI (The International Council for Local Environmental Initiatives) (1998): Handbuch Lokale Agenda 21. Wege zur nachhaltigen Entwicklung in den Kommunen. Bonn.
- Mooney, P./Fowler, C. (1991): Die Saat des Hungers. Wie wir die Grundlagen unserer Ernährung vernichten. Reinbek.
- Sustainable Netherlands. Aktionsplan für eine nachhaltige Entwicklung der Niederlande (1992; dt. Ausgabe hg. vom Institut für sozialökologische Forschung o. J.).
- UNESCO (1982): Erklärung von Mexiko zur Kulturpolitik.
- UNESCO (1998): Aktionsplan von Stockholm für Kulturpolitik und Entwicklung.
- von Weizsäcker, E. U. (1989): Erdpolitik. Darmstadt.
- Wohlgenannt, L./Büchele, H. (1990): Den öko-sozialen Umbau beginnen: Grundeinkommen. Wien.
- World Watch Institute (erscheint jährlich): Zur Lage der Welt. Frankfurt/M.

<http://www.agenda-transfer.de> (Lokale Agenda 21 in Deutschland).  
<http://www.fao.org/forestry/Forestry.asp> (FAO Waldschadensbericht).  
<http://www.iclei.org/> (Lokale Agenda 21 weltweit).  
<http://www.sustainable-cities.org/> (Lokale Agenda 21 in Europa).  
<http://www.umweltrat.de/gutach98.htm> (Sachverständigenrat für Umweltfragen, Gutachten 1998).  
<http://www.unep.org/Geo2000/> (Globaler Umweltbericht 2000).  
<http://www.unfccc.org/> (Sekretariat der Klimarahmenkonvention).

## **Globale Ethik**

### **1. Zur Idee einer globalen Ethik**

Unter dem Titel einer globalen Ethik lassen sich auf den ersten Blick diverse Reflexionshorizonte der ethischen Debatte subsumieren: Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines Weltethos, Fragen nach dem Umfang, der Legitimation und der Durchsetzung von Menschenrechten, Fragen nach der ethischen Einschätzung globaler Probleme, wie die der politischen ökonomischen, kulturellen, technologischen und ökologischen Entwicklung oder auch Fragen nach dem Zusammenhang von lokalen Moral(en) und universell argumentierenden Ethiken, d.h. Fragen nach der Differenz von Lokalität, Universalität und Universalisierbarkeit.<sup>1</sup>

Wenn im Folgenden unter einer globalen Ethik (vor allem) der zuletzt genannte Zusammenhang thematisiert werden soll, so deshalb, weil unterstellt wird, dass unter dem Begriff der Globalisierung zunächst nichts Anderes verstanden werden muss als das Denken in größeren und in *anderen* räumlichen Zusammenhängen. Nach den Diskussionen um die Moderne und die Postmoderne, deren jeweiliger Bezugsrahmen durch die Zeit festgelegt wurde – die Moderne weist in die Zukunft, die Postmoderne auf das Ende der Zukunft und betont somit die Gegenwart bzw. die Vergangenheit – ist die Theorie der Globalisierung eine Theorie des Raumes qua territorialer: nationalstaatlicher, kulturell lokaler Ent- und Verräumlichung<sup>2</sup> (Fea-

---

1 Im Folgenden wird unter Lokalität die – inhaltlich und strukturelle – (historische, relative und kommunitaristische) Begrenzung einer Moral gemeint (letztlich kann unter Lokalität auch eine individuelle Moral gemeint sein), während mit Globalität einer Moral inhaltlich und strukturell deren universalisierbare Struktur angesprochen ist, die die Koexistenz und Kooperation von lokalen Moral(en) intendiert (vgl. Apel 1997).

2 Das bedeutet nicht, dass die Globalisierung keine zeitlichen Implikationen hätte, wie z. B. die Beschleunigung von Waren, Wissen und Kapital oder die Geschwindigkeiten des modernen Personenverkehrs und Tourismus, die in ethischer Perspektive relevant wären.



therstone 1995; Appadurai 1996; Gupta/Ferguson 1997a; Beck 1997; Beck 1998a,b) – ob man nun unter Globalisierung die Internationalisierung der Wirtschaft und der kapitalistischen Machtverhältnisse, den Prozess der Vermittlung zwischenstaatlicher Kontakte und der Entwicklung einer globalen Politik, die zunehmende Intensität weltweiter sozialer Kontakte, die kulturelle Vereinheitlichung und globale Kommunikation oder den Versuch einer globalen Geschichte versteht (Hauchler/Messner/Nuscheler 1998; Pieterse 1998).<sup>3</sup> Globalisierung meint primär eine Reflexion kontingenter, komplexer, permissiver, transitorischer und pluraler Räume in nationaler, kultureller, ökonomischer, ökologischer und eben auch: ethischer Perspektive und die damit verbundenen Problematiken der Identität des Individuums, des Sozialen, des Staatlichen, des internationalen Systems von Gesellschaften und des Transstaatlichen, der Menschheit (Albrow 1998).<sup>4</sup> Der scheinbar sichere und feste Bezugspunkt der sozialen Einheiten wird durch den Begriff der Globalisierung zugunsten einer räumlichen Dialektik verabschiedet, die im Lokalen globale Phänomene wiederfindet wie auf Ebene globaler Zusammenhänge die Bedeutung des Lokalen vor dem historischen Hintergrund beschreibt, dass die Intensität und die Größenordnung globaler und regionaler Interdependenzen enorm gewachsen ist (McGrew 1998). Globalisierung als Enträumlichung bedeutet unter ethischem Vorzeichen,

- 
- 3 Ethik bedeutet im Folgenden eine Reflexion moralischen Denkens und Handelns. Diese Definition bedeutet, die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, die *Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten* (Schmidt 1997) oder auch die *Erklärung zum Weltethos* (Küng 1990) nicht als ethische Reflexion über die Legitimität, die Reichweite oder die Bedingungen ihrer Durchsetzung, sondern als Erklärungen eines bestimmten moralischen Idealzustandes zu verstehen – wozu vor allem die Erklärung zum Weltethos auffordert, wenn unter Ethos auf die sittliche Gewohnheit qua Tradierung von fraglosen Handlungsregeln und Wertmaßstäben abgehoben wird.
  - 4 Die konkreten moralischen Folgen des Globalismus lassen sich vor allem an drei Entwicklungen festmachen, an der Migration (Beck-Gernsheim 1998; Pries 1998), dem flexiblen Kapitalismus (Beck 1997; Sennett 1998) und an den Massenmedien und der durch sie beeinflussten Vorstellungswelt (Appadurai 1997). Gerade der ethnographische Blick auf die Massenmedien macht deutlich, dass Lokalität nicht als „containers of integrated cultures“ verstanden werden kann, noch dass „nearsightedness characterizes the local and the way to understand the relation of ‚local‘ to ‚global‘ is one of linkage, mediation, or articulation“ (Gupta/Ferguson 1997a, S 9 f.). Sinnvoller erscheint es, in diesem Zusammenhang auf Konzeptionen von „configuration, constitution, construction“ (ebd.) zurückzugreifen, zumal die Massenmedien eine Ironie deutlich machen, die darin liegt, „that these techniques of social representation in the mass media portray the ‚global‘ as a coherent and graspable vision, whereas the ‚local‘ environment is experienced fleetingly and incoherently through the senses“ (ebd.; vgl. Peters 1997, S. 75 ff.).

auch im Regionalismus, Lokalismus und Fundamentalismus Anknüpfungspunkte für eine Globale Ethik im Sinne einer dialektischen Vermittlung von Lokalität und Globalität auszumachen, wie auf der anderen Seite „the reterritorialization of space ... forces us to reconceptualize fundamentally the politics of community, solidarity, identity, and cultural difference“ (Gupta/Ferguson 1997b, S. 37).<sup>5</sup> Man spricht in territorialen Zusammenhängen vom „third worlding at home“ (Koptiuch), vom „postmodern hyperspace“ (Jameson) oder einfacher von „Zwischenwelten“ (Bielefeldt), und im sozialen Bereich von „global democracy – beyond borders“ (McGrew), von „global neighborhood“ (UNPD) oder von „global citizenship“ (Shaw), und verweist insgesamt auf die Notwendigkeit einer globalen (Bürger-) Ethik, die auf weltweit anerkannte Werte sowie Rechte und Pflichten sich ebenso beziehen lässt wie auf institutionelle Reformen und individuelle moralische Haltungen.

Globale Ethik reflektiert insofern moralische Problematiken und Konflikte, die auf der Ebene der Schnittpunkte von Lokalität und Globalität liegen, indem sie zunächst die *Wahrnehmung* für die Konflikthaftigkeit der Schnittpunkte selbst schärft und etwa Kriege nicht mehr nur als Ausdruck einer globalen Krise im Sinne eines zwischenstaatlichen Interessenkonflikts beschreibt, an dem Großmächte oder Teile des internationalen Systems beteiligt sind, sondern darauf verweist, dass in solchen Konflikten ganz konkret Gewalt gegen Menschen und Verstöße gegen die Menschenrechte vorliegen – wenn diese auch, wie im Falle des Golfkrieges, aufgrund der Berichterstattung nicht immer einfach zu verifizieren und damit zu diskutieren sein dürften. Es sind also nicht mehr nur die im ethischen Universalismus sensu Kant gestellten Fragen um Interessen- und Willenskonflikte, sondern konkrete Konflikte der Religion, der Identität, der Kulturen, der Werte, Normen und Vorstellungen vom guten Leben, die eine globale Ethik auszeichnen, Fragen, die die ganze Komplexität des gemeinsamen guten Lebens betreffen (Kambartel 1978). Es geht mithin um die ethische Reflexion von Rückkopplungen, Überschneidungen, Melange-Effekten, Hybridbildungen, Kreolismen, von Ambivalenzen, multiplen

---

5 Dabei wird hier unterschlagen, dass es in der Globalisierung als Prozess der zunehmenden Vernetzung von Lokalitäten zu „Creaming off“-Effekten kommt, in denen die attraktivsten und reichsten Zonen sich absondern (Bsp. Internet). Die Ausdehnung, Dichte und Stabilität von translokalen Beziehungen ist mithin qualitativ nicht gleichartig, so dass sich daraus wiederum moralische Probleme der (politischen) Teilnahme, der ökonomischen und ökologischen Bedingungen, der medizinischen und pädagogischen Versorgung usw. ergeben.

Identitäten und flexiblen Loyalitäten in Bezug auf die maßgebenden *Werte*, die daraus folgenden praktischen *Normen* und die wiederum dafür erforderlichen moralischen *Tugenden und Haltungen* im Umgang mit den lokalen, kulturell gebundenen Moralens in intra- wie interkultureller Beziehung. So stellt sich unter dem Blickwinkel einer globalen Ethik zum Beispiel die Frage, ob es überhaupt eine reine, holistische und homogene Moral *des* Westens gibt, die man dann wiederum einer *des* Ostens“ gegenüberstellen könnte und ggf. verlieren oder aufgeben müsste, wenn es denn zu einer globalen qua integrativen und inklusiven Ethik käme (Hamm 1998). „National, regional, and village boundaries have, of course, never contained culture in the way that the anthropological representations have often implied. But the existence of a transnational public sphere means that the fiction that such boundaries enclose cultures and regulate cultural exchange can no longer be sustained“ (Gupta/Ferguson 1997b, S. 48). Die Frage nach einer globalen Ethik macht sensibel für Fragen des Essentiellen, Homogenen, des Authentischen, des Statischen und Natürlichen (Bauman 1995; 1996), für einen „persuasive and practical essentialism“ sowie für die „ontological and strategic uses of binarism“ (Herzfeld 1997).

Was auf den ersten Blick die Diskussion um eine globale Ethik von der Debatte um eine universalistische Ethik unterscheidet, ist somit ihre konkrete Verortung und ihr Sinn für Differenzen; zudem verweist der Begriff der Globalisierung auf die Begrenztheit menschlichen Handelns, die die Notwendigkeit der Überprüfung aller überkommenen Projekte deutlich macht und Fragen nach dem Sinn all derjenigen Aktivitäten aufwirft, die auf der Vorstellung gründen, die Entwicklungsmöglichkeiten des Staates und seiner Bürger seien schrankenlos (Albrow 1998, S. 431). Denn fast könnte man meinen, dass die Erfahrung von Kolumbus zweihundert Jahre gebraucht hat, um in das kollektive Bewusstsein vorzudringen. Die Begrenztheit ethischer Projekte macht moralische Differenzen unmittelbar evident – Habermas spricht hier vom „*Bewusstsein* kosmopolitischer Zwangssolidarisierung“ (1998, S. 77)<sup>6</sup> – und verweist auf die Notwendigkeit einer globalen Ethik (der Anerkennung), die sich ihrer Begründungs-

---

6 „Nur unter diesem Druck einer innenpolitisch wirksamen Veränderung der Bewusstseinslage der Bürger wird sich auch das Selbstverständnis global handlungsfähiger Akteure dahingehend ändern können, dass sie sich zunehmend als Mitglieder einer Gemeinschaft verstehen, die alternativenlos zur Kooperation und damit zur gegenseitigen Interessenberücksichtigung genötigt sind“ (ebd., S. 77). Diese Einsicht verbindet Habermas in seinen neuen Schriften mit einem *Commonsense*, der nicht nur für Angehörige einer (Glaubens-)Gemeinschaft akzeptabel ist (2001, S. 21).

bedürftigkeit und -pflicht gegenüber alternativen Entwürfen durchaus bewusst ist.

Schließlich: In einer globalen Ethik kann es keine Grenzziehungen, keine Ein- und Ausgrenzungen und somit keine Außenseiter geben: Globale Ethik kennt keine Feinde und keine Fremden. Dass der moralische Handlungszusammenhang mittlerweile die gesamte Menschheit umfasst, bedeutet zugleich, sich nur dann angemessen als moralisches Individuum begreifen zu können, wenn man sein gutes Leben auf der Basis einer wechselseitigen Anerkennung aller Menschen vollzieht. Denn eine universalisierbare Ethik kann nicht mit wie auch immer gearteten Ausgrenzungen operieren, seien es Ausgrenzungen gegenüber Feinden, seien es solche gegenüber Fremden; auch wenn diese Prozesse für die Entwicklung von (National-) Staaten und Kulturen von grundlegender Bedeutung waren; für eine globale Ethik können sie es nicht sein; wenn denn unter globaler Ethik der Versuch der Universalisierung von Moral bestimmt wird, kann es keine Anpassung, keine Ausweisung, keine Ghettoisierung geben, denn sie ist gegenüber allen begründungsbedürftig. Daher die These: Die Etablierung einer „weltbürgerlichen Solidarität“ (Habermas) kann nur über die Vermittlung von inhaltlichen, lokalen, moralischen Traditionen mit einer universalisierbaren Ethik, wie sie im offenen, formalen moralischen Programm der Menschenrechte ausbuchstabiert wurde, geleistet werden. Eine globale Ethik ist nur als Vermittlung von Partikularem und Universellem, von Individuellem und Allgemeinem, zu konzipieren;<sup>7</sup> Globale Ethik ist als Ethik der Globalisierung eine universalisierbare, dialektische, prozesshafte und anwendungsorientierte Ethik.

Als eine vermittelnde Ethik der reziproken symmetrischen Anerkennung ist sie ein regulatives Vermittlungsprinzip, das die inhaltliche Geltung partikularistischer Ausformulierungen von Moral mit einem universalistischen, formalen Anspruch in Beziehung setzen kann, *ohne* selbst absolute Geltung beanspruchen zu können, die es ja qua Vermittlungsprinzip selbst nicht haben kann, besteht doch ihre Gültigkeit lediglich in dem Versuch, die transzendentalen moralischen Bedingungen für das Verhältnis der Individuen zu interpretieren, von denen sie – qua Zustimmung – letztlich abhängig bleibt. Als globale Ethik ist sie ein dialektischer Prozess des ethisch reflektierten Gleichgewichts zwischen Lokalem und Globalem, insofern der Einzelne das Universelle nur verstehen kann in seinen lokalen, partiku-

---

7 Zum Vermittlungsbegriff des Glokalen vgl. vor allem die Arbeiten von R. Robertson (1992; 1998).

laren Geschichten des Universellen, wie er vice versa seine lokalen, traditionellen und „dichten“ Erzählungen nur verstehen und ggf. kritisieren kann, wenn er sich in einem Abstand zu ihnen findet, der tendenziell auf der Linie einer universalisierbaren Ethik liegt. Diese Ethik ist zugleich in ihrer Dialektik eine Ethik generierende Moral, insofern die mit den globalen Entwicklungen verbundenen Problematiken stets neu wahrgenommen, beurteilt und behandelt werden müssen, so dass sie sich nicht in der vermeintlichen Sicherheit eines „Weltethos“ ausbuchstabieren lässt, das die Werte, Prinzipien, Normen und moralischen Haltungen als solche schon festschreibt (vgl. Fahrenbach 1998; Hentig 1998), sondern mit der Unbestimmtheit des Prozesses in moralischer Hinsicht zu rechnen hat.

Eine globale Ethik bezieht sich auf eine reziproke und symmetrische Theorie der Anerkennung, die auf individuelle Selbstachtung und allgemeine Gerechtigkeit als *regulative* Prinzipien und auf das Fehlen einer allgemeingültigen inhaltlichen Theorie des Guten und den Pluralismus als *konstitutive* Prinzipien abhebt (Zirfas 1999). Das Prinzip der gleichen Achtung als Vermittlung *legt* den am Dissens Beteiligten *nahe*, den Versuch zu machen, die Sprache des jeweils Anderen verstehen zu wollen. Sie formuliert damit ein Bildungsmodell, das nicht primär auf Identität – die im Sinne des sich vom Anderen Differenzieren immer auf einen Partikularismus rekurriert –, sondern auf Entfremdung und eine Theorie der Dialektik von deduktivem und induktivem Lernen im Umgang mit Pluralität zielt. Bildung wird im Sinne einer Theorie der symmetrischen Achtung nicht beschrieben werden können als „Rückkehr aus der Entfremdung“ (Buck), sondern als Überschreitung des eigenen Horizonts auf den anderen hin – und damit als partikularer Selbstverlust. Der Gedanke einer globalen Ethik enthält für den Bildungsprozess immer ein Moment der Entfremdungsarbeit. Denn letztlich bleibt als globale moralische Basis nur die „kulturunspezifische Basis des Universalismus“ (Tugendhat 1997, S. 128), weil es die einzige ist, die es ermöglichen *kann*, sich über moralische Fragen – etwa nach Gerechtigkeit und Solidarität – zu verständigen, *ohne* auf eine partikuläre Autorität oder auf je spezifische soziale Standards zu rekurrieren. Doch ist diese Basis ohne das Verständnis und die symmetrische und reziproke Zustimmung von Individuen sowie durch die Institutionalisierung des Partikularen praktisch nicht zu haben. Eine globale Ethik favorisiert einen „kontextuellen Universalismus“ (Beck 1997, S. 141 ff.), dem als *ratio cognoscendi* ein Prinzip der (universellen) Gerechtigkeit von als gleich und autonom verstandenen Kulturen wie als *ratio essendi* ein Prin-

zip der Selbstachtung als gemeinsam geteilter moralischer Wert, eine Theorie des guten Menschen, zugrunde liegen.

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, die dialektische ethische Beziehung von Lokalem und Globalem so zu diskutieren, dass zunächst deutlich wird, inwiefern eine Ethik des Lokalen, die als Ethik der Differenz auftritt (hier exemplifiziert am Beispiel des Neo-Rassismus), auf eine globale Ethik angewiesen bleibt, die sie als lokale Moral nicht hervorbringen kann (Walzer) (2), um dann den umgekehrten Weg an der Diskussion einer globalen Ethik (hier: die Menschenrechte) durch eine lokale Kultur (den Islam) zu reflektieren, der wiederum deutlich machen soll, dass jede universalistisch argumentierende Ethik auf die Anerkennung durch – letztlich – alle betroffenen Individuen (einer Kultur) angewiesen bleibt (Rawls) (3). Der letzte Abschnitt dient dann dazu, den moralischen Pluralismus im Hinblick auf die bildungstheoretischen Schwierigkeiten einer globalen Ethik als ethische Theorie der Anerkennung, die auf Selbstachtung und Gerechtigkeit abhebt, zu skizzieren; hier erscheint der (irreduzible) Andere ebenso als unverzichtbarer Bestandteil der subjektiven Selbstbestimmung wie das (irreduzible) Subjekt unverzichtbarer Bestandteil der individuellen Selbstbestimmung des Anderen bleibt (4).

## **2. Neo-Rassismus und die lokale Moral als globale Ethik**

Die Notwendigkeit einer Globalen Ethik wird dann deutlich, wenn immer es um die Bewältigung von Problemen geht, die einer über die partikularen Interessen hinausgehenden, gemeinsam anerkannten Werte- und Normenbasis bedürfen, aufgrund derer die Konflikte in einer wechselseitig anerkannten Form beendet werden können. Allerdings zeigt sich aus der Sicht einer globalen Ethik zunehmend der Missbrauch von universellen moralischen Modellen (z.B. der Menschenrechte) in der Einschränkung auf gewisse Gemeinschaften, wenn zugunsten einer Legitimierung von Herrschaft oder aus unterschiedlichsten politischen, ökonomischen etc. Interessen auf ein „Recht auf Andersartigkeit und Differenz“ gepocht wird, das im Extremfall die „Rechte“ auf Abgeschlossenheit, Unterdrückung und sogar auf den Tod bedeuten kann, wenn z.B. im Sinne des „Rechts auf Authentizität“ indigener Völker auf jegliche Form der medizinischen Akkulturation verzichtet wird (Abou 1995, S. 30 f.). Deutlich machen lässt sich die Relativierung einer universellen Moral durch partikulare Gemeinschaften am Beispiel der neueren Forschung über Rassismus (Bielefeld 1998).

Dass moderne Gesellschaften von liberalen Voraussetzungen leben, deren Garantie ebenso zur Abschaffung ihrer Voraussetzungen führen würde wie ihre Bedingungen zugleich zu ihrer eigenen Infragestellung führen können, kann als Gemeinplatz der sozialphilosophischen Diskussion zur Thematik des Liberalismus gelten. Versteht man unter einer modernen Gesellschaft eine (institutionalisierte) Öffentlichkeit, die die Differenzen von Gemeinschaften anerkennt und Differenz nicht weniger wertschätzt denn Gleichheit und Identität, so werden solche Gesellschaften implizit anfällig für einen rassistischen Diskurs (Adorno 1991, S. 10), der weniger auf (vermeintliche) biologische Theorien, sondern vor allem auf nationale und kulturelle Argumente abhebt, mithin mit Argumenten operiert, die Verschiebungen gegenüber dem traditionellen rassistischen Diskurs erkennen lassen: vom Begriff der Rasse zu dem der Kultur, von der Ungleichheit zur Differenz, von heterophoben zu heterophilen Aussagen und vom direkten und deklarierten zum symbolischen und indirekten Rassismus (Taguieff 1998, S. 243).<sup>8</sup> F. Anthias fasst die Diskussion zusammen: „The argument is that much racist discourse is now couched in terms of cultural identity and national boundaries rather than using the ideal of the biological inferiority of groups“ (Anthias 1997, S. 21). Wie kann man nun den Neorassismus kritisieren, wenn dieser die Differenz, Gleichwertigkeit, Unveränderlichkeit und Inkommensurabilität von Kulturen betont? Kann der Neorassismus die Möglichkeiten einer Politik der Differenz reklamieren, die Walzer durch die Momente einer dreistelligen reversiblen und nicht zwingenden normativen Logik charakterisiert: durch die Momente der Artikulation – des Wertes als Gruppe, die auf eine Form öffentlicher Anerkennung zielt –, der Verhandlung – über reziproke Einschränkungen, um ein ziviles Zusammenleben in der Gesellschaft möglich zu machen –, und der Inkorporierung – der sozialen Einbettung in Folge des (kritischen) Friedens und mittels wechselseitiger Unterstützung und Zusammenarbeit (Walzer 1996b, S. 229 ff.)? Lassen sich Neorassisten als (die wahren) *Multikulturalisten* verstehen, weil sie auf „difference, cultural reproduction and enclavisation“ und somit mehr auf die „reproductive processes of culture“ abheben und „diversity, cultural penetration and hybridity“ und damit die transformatorischen Prozesse ablehnen – Momente, die sich als *multikultureller* Habitus bestimmen lassen (Anthias 1997, S. 36; Goldberg 1994)?

---

8 Degeneriert der Begriff der Kultur zur ideologischen Formel für den Rassismus (Guillaumin 1998)?

Aus der Sicht einer auf die Begründungsproblematik zielenden globalen Ethik liegt die Problematik des Neorassismus nicht nur in dem deterministischen – biologischen – Zusammenhang zwischen bestimmten sozialen und moralischen Eigenschaften und der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe, und auch nicht nur in den Tendenzen der Marginalisierung, des Chauvinismus, der Diskriminierung sowie der Ungerechtigkeit in der Distribution von Ressourcen in Bezug auf Mitglieder der Gemeinschaft (Praktiken, die allesamt ethisch fragwürdig sind), sondern zudem in dem impliziten Universalismus des Neorassismus in dem Sinne, dass die Produktion der eigenen rassistischen Gemeinschaft als allgemeingültig und exklusiv gesetzt wird (Balibar 1998).<sup>9</sup> Das heißt, zu verurteilen ist sowohl der ideologische, der Vorurteils- oder Verhaltensrassismus wie ein *ethischer Rassismus*, der durch die strukturelle Aporie gekennzeichnet ist, sich auf einen universellen Anspruch der Anerkennung von Differenzen berufen müssen, dessen Wahrheits- und Geltungsanspruch durch den rassistischen Partikularismus deshalb nicht begründet werden kann, weil dieser ihn nur im Lichte seiner eigenen Kriterien zu überprüfen in der Lage ist.<sup>10</sup> So setzt ein moralischer Partikularismus, der auf die Integrität eigener dichter Lebensformen abhebt, im Grunde genommen eine (globale) Ethik der Anerkennung insofern schon voraus, als diese Ethik die Anerkennung der Differenzen erst gewährleistet und somit auch jenen Spielraum begrenzt, der den je einzelnen partikularen Normensystemen offensteht (Honneth 1995, S. 78).

Deutlich wird hier aus ethischer Sicht, dass die Moral der kulturellen Selbstbestimmung, auf die der Neorassismus rekurriert, nur dann moralisch in Frage gestellt werden kann, wenn man eine übergeordnete Basis von Moral anerkennt, die die Kritik an partikularistischen Moralien möglich macht, wie umgekehrt der moralische Gesichtspunkt der Universalisierungsfähigkeit nicht nur nicht zur Nichtbeachtung oder Einebnung kultureller, lokaler Differenzen, sondern zu deren Ermöglichung in ethischer Perspektive führt. Wie gewinnt man eine solche, wenn möglich, globale

---

9 Zur Definition: „Rassismus umfaßt rassistische Ideologien, voreingenommene Haltungen, diskriminierendes Verhalten, strukturelle Maßnahmen und institutionalisierte Praktiken, die eine Ungleichstellung der Rassen zur Folge haben, sowie die irrige Vorstellung, daß diskriminierende Beziehungen zwischen Gruppen moralisch und wissenschaftlich zu rechtfertigen seien“ (aus der Erklärung über Rasse und Rassenvorurteile der Unesco-Gesamtkonferenz vom 28.11. 1978, in: UNESCO-Kurier 1996, S. 27); vgl. auch Zerger 1997.

10 Womit aus politischer Sicht sich auch das scheinbare Paradox erhellt, dass „nationalism should need *transnationalism* to protect itself“ (Gupta 1997, S. 184).



Basis? Die Möglichkeit einer solchen versucht Walzer durch seine Idee des moralischen Minimalismus zu benennen, die nach seiner Ansicht nach „Raum“ für alle lokalen und partikularistischen Bestrebungen der Gerechtigkeit und Solidarität bietet (Walzer 1996a). Dabei unterstellt er, dass eine dünne, minimale universalistische Moral noch in *jeder* dichten und partikularen Moral zu entdecken sei, die als kulturelle Integration von partikularen moralischen Werten, Normen und Haltungen zu verstehen ist. Walzer skizziert eine 2-Stufen-Theorie der Moral, um eine in eine spezifische Kultur und Sprache integrierte Moral noch kritisieren zu können und *zugleich* deutlich zu machen, dass sich Moral nicht dem Pfad der Entdeckung, dem der Zustimmung, sondern dem der Interpretation verdankt (Walzer 1990). Daher folgt, dass die Minimalmoral noch in „derselben Sprache“ ausgedrückt werden muss, die die Maximalmoral einer bestimmten Kultur anbietet, d. h. es gibt im Grunde keine Möglichkeit, den eigenen kulturellen moralischen Horizont *de facto* zu überschreiten: „vielleicht wäre Esperanto die angemessene Sprache des Universalstaates und dessen Moral eine Art Esperanto-Code“ (Walzer 1996a, S. 177, S. 15). Dem widerspricht, dass Walzer den Anspruch erhebt, eine Kernmoral, die in den jeweiligen Kulturen eine je spezifische Ausprägung erfahren hat, erfassen zu können. Nun lässt sich nicht nur fragen, mit welcher Sprache dies Walzer leisten kann, sondern auch, woher er weiß, dass die als Kernbereich angesehene Moral der Ablehnung von politischer Tyrannei, Unterdrückung der Armen, Mord, Täuschung, Folter, Leiden und Diskriminierung tatsächlich die Summe all dessen bildet, was im moralischen Denken und Handeln *all over the world* wiederzuerkennen sei (ebd., S. 19). Entweder die Minimalmoral ist nur partikular und lokal bedeutsam und somit gibt es keine Übertragbarkeit des lokalen, Eigengruppen-Ethos auf die globale Ebene (vgl. Nipkow 1998), d. h. eine partikulare Moral ist *per se* nicht universalisierbar, oder ihre Begründung durch eine moralische Hermeneutik unterstellt eine implizite Einheitlichkeit, die für eine „begrenzte, wenn auch wichtige und ermutigende Solidarität“ (ebd., S. 25) um den Preis sorgt, dass sie alle lokalen Differenzen einebnet. Wenn man allerdings eine Minimalmoral unterstellt und wenn sich die Inhalte der moralischen Kritik nicht ändern sollten und immer wieder Habgier, Grausamkeit, Wollust, Machtmissbrauch und Unterdrückung auf der Tagesordnung stehen, so bleibt die Frage, wie sich diese mit den maximalen, lokalen Moralien vermitteln lässt, die durch ihre je eigene, spezifische Umsetzung der Minimal-Moral sich selbst erst möglich machen, und es bleibt die aus ethischer Sicht relevante Frage, wie diese „dünne“ Moral begründet wird, durch welchen Umfang

sie definiert wird und welche Maßnahmen sie ggf. zur Beseitigung dieser Übel moralisch rechtfertigen kann.<sup>11</sup> Hier nämlich läuft Walzers Minimalmoral auf eine symmetrisch gleichwertige Anerkennung der moralischen Praxen letztlich pluralistischer, irreduzibler und inkommensurabler moralischer Kontexte hinaus.

Eine kritische moralische Hermeneutik kommt nicht umhin, ihre moralischen Ergebnisse selbst einer ethischen Kritik zu unterziehen, eine Kritik, die nicht nur „relativ zum Anlass der Kritik“ (ebd., S. 75) ist, sondern zu jenen Prinzipien, die unter dem Regulativ einer reziproken und symmetrischen Anerkennung formuliert worden sind.<sup>12</sup> Denn wenn man davon ausgehen kann, dass die moralische Integrität einer dichten Moral nur auf einer Ebene einer globalen Ethik der Anerkennung gesichert werden kann, stößt die Kritik Walzers, in Bezug auf den Universalismus von Expansionsbestrebungen, von Ausbeutung, Konformismus und Gewalttätigkeit zu sprechen, ins Leere und es bleibt als kritisches Potential lediglich die kontextblinde Anwendung universalisierbarer Prinzipien auf lokale Probleme. Es sind diese Anwendungsprobleme, die praktische Umsetzung von Moral, die Walzer in seinen *Sphären der Gerechtigkeit* zu bearbeiten sucht, indem er den Gerechtigkeitsbegriff selbst pluralisiert und in die pluralisierten Teile schon die Distributionsmöglichkeiten implementiert, die eigentlich als Maßstab der Verteilung selbst – unabhängig von den Sphären – Geltung beanspruchen sollten (Walzer 1994). So ist der von Walzer vorgelegte komplexe Gerechtigkeitsbegriff, der differentielle Anteile für verschiedene Menschen in verschiedenen (Erziehungs- und Bildungs-) Sphären als Gerechtigkeit versteht, nicht in der Lage, eine globale Ethik zu tragen. Denn in seiner Theorie der Gerechtigkeit untersucht Walzer die differentielle Wertigkeit von Distributeuren, Grundgütern, Distributionsprozessen und Empfängern und pluralisiert damit den Gerechtigkeitsbegriff selbst, indem

---

11 Interpretiert man Universalität im Sinne Kants als Nicht-Widersprüchlichkeit qua Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit, so lassen sich von universellen moralischen Regeln generelle differenzieren, die lediglich „im Durchschnitte am öftesten zutreffen“ und auf die man keine praktischen Gesetze gründen könne (Kant 1980, S. 148, A. 63).

12 Dieses wird insofern angedeutet, als unterhalb der Variante des 2-Stufen-Modells von *thick and thin morals* eine Theorie der Anerkennung formuliert wird, in der unter dem Minimalismus weniger das Ergebnis einer hermeneutischen Überzeugungsarbeit verstanden wird, sondern das Ergebnis einer wechselseitigen Anerkennung von – wie Walzer einschränkt: „vollentwickelten“ – moralischen Kulturen (Walzer 1996a, S. 33).

er den Begriff der komplexen Gleichheit einführt.<sup>13</sup> Komplexe Gleichheit führt zu einem Netz von Beziehungen, das Tyrannei und Vorherrschaft verhindert, da kein soziales Gut X ungeachtet seiner Bedeutung an jene vergeben wird, die sich schon im Besitz eines anderen Gutes Y (politischer Macht, Geld, Ehre, Abstammung, Vernunft, Bildung etc.) befinden – und die nur deshalb in Besitz von X gelangen, weil sie Y besitzen (ebd., S. 30, S. 49 f.).

Man könnte sagen: Gerechtigkeitsprinzipien sind immer maximalistisch – und insofern nie universalisierbar, so dass sich die Frage nach der Verteilung im Grunde nicht stellt. „Aber keine minimalistische Theorie der Gerechtigkeit kann die genaue Form solcher Vereinbarungen [über die Ansprüche diverser Bevölkerungsgruppen] angeben. Tatsächlich sind die Formen das historische Ergebnis von Verhandlungen und sie hängen von einem gemeinsamen Verständnis dessen ab, was solche Verhandlungen bedeuten und wie sie funktionieren“ (Walzer 1996a, S. 99 f.). Doch wenn selbst Sokrates einem Thrasymachos nicht letztlich schlüssig begründen konnte, warum es sich als Ungerechter in einer halbwegs gerechten Gesellschaft schlechter leben lässt denn als Gerechter, so erscheint es fast aussichtslos, etwa sozial Privilegierten deutlich zu machen, warum sie sich mit den *have-nots* identifizieren bzw. solidarisieren sollten (Tugendhat 1992), oder diese davon zu überzeugen, dass auch sie ihren Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten imstande sind, indem sie sich an Recht und Ordnung halten – Institutionen, die immerhin an ihrem sozialen Ausschluss nicht unerheblich beteiligt sind. Und warum sollte man „Schutzräume allerlei Art, die sich den Bedürfnissen der verschiedenen Gemeinschaften anpassen“, einrichten, wenn denn diese *gated communities* letztlich nur Privilegierten offen stehen, die dann vom Rest der Gesellschaft auch noch Toleranz fordern können, denn: „Toleranz macht die Abspalterei erträglich“ (Walzer 1996a, S. 99 f., S. 103)?<sup>14</sup> Gegen diese gegenläufige morali-

---

13 Zum Begriff der komplexen Gleichheit heißt es bei Walzer: „Formal gesprochen bedeutet komplexe Gleichheit, daß die Position eines Bürgers in einer bestimmten Sphäre oder hinsichtlich eines bestimmten sozialen Guts nicht unterhöhlt werden kann durch seine Stellung in einer anderen Sphäre oder hinsichtlich eines anderen sozialen Guts“ (Walzer 1994, S. 49 f.).

14 Sollte sich die Weltgesellschaft realiter in globalisierte Reiche als denjenigen, denen alle Räume offenstehen, und lokalisierte Arme als denjenigen, die an ihren Raum gefesselt sind, teilen oder schon geteilt haben, so lässt sich Globalisierung primär als Radikalisierung sozialer Ungleichheiten im Weltmaßstab fassen, die einer Umverteilung von Reichtum und Armut, von Macht und Ohnmacht gleichkommt. Fazit: Die Reichen brauchen die Armen nicht mehr (Beck 1998c, S. 60). Wenn überhaupt,

sche Erfahrung lässt sich als regulatives Prinzip nur der Gedanke einer symmetrischen Reversibilität in Bezug setzen, der die Selbstachtung des Anderen so weit als möglich in der Erwartung berücksichtigt, selbst von Anderen in ähnlicher bzw. gleicher Weise anerkannt zu werden (Hegel 1981, S. 137 ff.). Sich auch kontrafaktisch nach einem ethischen Regulativ der symmetrischen Reversibilität zu verhalten bedeutet dann, sich im Bezug auf diese Norm selbst so zu achten, dass man bereit dafür ist, Ungerechtigkeiten in Kauf zu nehmen.

### 3. Menschenrechte und die lokale Moral als globale Ethik

Verfolgte der Neorassismus aus einer globalen Sicht das Ziel der Legitimierung fragmentarischer Gemeinschaftsbildungen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit, so wird in der Menschenrechtsdiskussion aus der Sicht des Partikularismus insofern ein neuer Gesichtspunkt relevant, als lokale Kulturen auf eine Selbstbestimmung abheben, die ihnen eine als global konzipierte normative Basis, eben die Menschenrechte, nicht gewährleisten können soll, obwohl sie als gemeinsamer Bezugspunkt von Kulturen entworfen worden ist (Taylor 1993). Mit anderen Worten: Partikularisten zweifeln am Umfang der Menschenrechte und kritisieren diese als eine neue Form der (westlichen) Hegemonie, des Kulturalismus oder des Kolonialismus und bestehen daher auf einer Neufassung der Menschenrechte, um den (westlichen) Zentralismus, Individualismus und Rechtsfetischismus durch eine Berücksichtigung eigener Prinzipien und Werte zu rekonstruieren (Galtung 1997).

Die fundamentalen Prinzipien einer Theorie der globalen Ethik sind Freiheit und Gleichheit, wie sie in der Erklärung der Menschenrechte ausgesprochen und in einer Reihe von Konventionen und internationalen Übereinkommen als wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte ständig differenziert und zugleich auf für betroffen erachtete Bevölkerungsgruppen präziser gefasst und erweitert wurden (Bundeszentrale für politische Bildung 1995).<sup>15</sup> Definiert man, wie im Folgenden versucht werden soll, Freiheit

---

so erscheint einzig der Verlust der Selbstachtung die Reichen dann noch motivieren zu können, mit den Armen ins Gespräch zu kommen.

- 15 An dieser Stelle lassen sich mit Weiß (1997) drei Ebenen von Rechten festhalten: eine Vielzahl von *Einzelrechten*, eine kleine Anzahl von *Kernrechten* (Freiheit, Gleichheit, Leben, Sicherheit, Eigentum) und die Norm der *Menschenwürde*, die ich nicht wie Weiß theologisch, sondern anerkennungstheoretisch – mit Kant – so ver-

als reversible Selbstbestimmung und Gleichheit als Gerechtigkeit, so begegnet man im Lichte der Freiheit unmittelbar dem Problem der kulturellen Interpretation von Menschenrechten und im Lichte der Gleichheit der Problematik der kulturellen Anerkennung anders lautender Interpretationen (Bretherton 1998), was hier am Beispiel der islamischen Sicht der Menschenrechte erläutert werden soll.

Ungeachtet der Tatsache, dass sowohl unter *dem* Islam als auch *den* Menschenrechten als normativen Konstrukten nur Abstraktionen, Typisierungen und Idealisierungen indiziert sind (Tibi 1996; Weyers 1974), stehen in der politischen und menschenrechtlichen Reflexion des Islam in der Regel drei konkrete Problematiken im Vordergrund: nämlich die religionsrechtlichen Regelungen, die Stellung der Frauen und die als grausam empfundenen Bestrafungsformen (Bielefeldt 1993), die dann wiederum auf zwei normative Prinzipien des Islam zurückgeführt werden: Während die Menschenrechte die individuellen (sozialen, ökonomischen und kulturellen) Rechte gegenüber dem Staat betonen, setzt der Islam, genauer: die *Scharia* (das islamische Recht) auf die soziale Verpflichtung gegenüber der *Umma* (der islamischen Gemeinschaft), so dass der Einzelne in die Gemeinschaft im Rahmen der Doktrin religiöser Pflichten (*al-Faraid*) eingebunden bleibt. Das bedeutet zweitens, dass der Islam die Menschenrechte im Sinne der Universalität einer die ganze Menschheit umfassenden Einheit nicht akzeptiert, sondern in einem partikularen und religiösen Rahmen reinterpretiert, in dem Allah und der Gemeinschaft alle Rechte, den Individuen dagegen die Pflichten gegenüber der göttlichen Allmacht zukommen. Insofern konzentriert sich der Islam um die als göttlich interpretierten Gebote als moralische Normen und Tugenden für das gemeinsame Leben der (gläubigen) Menschen, was wiederum einerseits zur Ablehnung individueller Rechte als materielle Regelungen für intrakulturelle (staatliche) Institutionen und andererseits zur Nichtanerkennung interkultureller Rechte als materielle Regelungen interethnischer und religiöser Konflikte führt. Wenn auch die Respektierung der Angehörigkeit zu einer lokalen Moral einen der wichtigsten Grundsätze der Menschenrechte darstellt (Art. 18), so wird die hier kurz skizzierte moralische Praxis der Idee der (islamischen) Kollektivrechte doch zumindest in dem Moment ethisch fragwürdig, wenn die diesen korrespondierenden individuellen Pflichten als Legitimationsgrundlage zur Diskriminierung und Verfolgung individueller Freiheiten miss-

---

stehen würde, dass mit ihr der Selbstbestimmungscharakter des Menschen angesprochen ist, der politisch dazu führt, die Menschenwürde als Recht zu verstehen, überhaupt Rechte zu haben (Arendt).

braucht werden. Eine lokale Moral des Guten ist zu groß, als dass sie noch als Prinzip der individuellen Selbstbestimmung dienen könnte, und zu klein, als dass sie die diversen im Konflikt liegenden Kulturen im Hinblick auf eine gemeinsame Moral zu schlichten in der Lage wäre, so dass eine globale Ethik die Aufgabe hätte, die einzelnen lokalen Moralens so mit einer universellen Basis zu vermitteln, dass diese untereinander zu einer gerechten Koexistenz und Kooperation fähig sind, d.h. dass diese sich selbst im Lichte einer universellen Ethik achten können. Denn ohne die wechselseitige Anerkennung des Anderen als ein Subjekt mit gleichen Rechten (und Pflichten) kann eine Ethik der universellen und gleichen Anerkennung selbst nicht begründet werden (Tugendhat 1993).

Um die Begründung der Menschenrechte qua Verschränkung einer globalen Ethik auf der Basis der regulativen Prinzipien der Gerechtigkeit und Selbstachtung mit der individuellen Anerkennung zu konkretisieren, sei hier auf John Rawls verwiesen, für den die individuelle Selbstachtung als wechselseitig vermittelte Achtung *das* Grundgut schlechthin ist, da es alle anderen Grundgüter mit einschließt (Rawls 1991, S. 479 ff.). Selbstachtung ist ein Grundgut in mindestens zwei Hinsichten, insofern als über Selbstachtung ein Selbstwertgefühl vermittelt wird, das die eigenen Lebensentwürfe, die subjektiven Theorien des Guten, mit der Überzeugung eines Selbstwertes versieht und zum anderen über Selbstachtung ein Vertrauen in die Fähigkeit gesetzt wird, die eigenen Lebenspläne auch auszuführen. Ohne Selbstachtung erscheint „nichts der Mühe wert“, was den je Einzelnen unmittelbar dazu motiviert, soziale Verhältnisse zu schaffen, die die Selbstachtung um keinen Preis zu untergraben in der Lage sind. Sollen Menschen aber sich selbst und Andere achten, so setzt dies für Rawls voraus, dass ihre Wünsche und Pläne einerseits vernünftig sind und sich andererseits wechselseitig ergänzen lassen müssen (vgl. ebd., S. 446 f.). Das heißt, die von Menschen präferierten Pläne müssen deren entwickelte Begabungen ansprechen und zugleich jedermann das Gefühl geben, dass er etwas für sich und Andere zu leisten imstande ist, so wie diese Pläne sich zu einem sozialen Gesamtplan von Aktivitäten zusammenfügen lassen müssen, den alle anerkennen. Die Frage, die sich ausgehend vom inklusiven Wert der Selbstachtung stellt, wäre nun die, inwieweit eine öffentliche, politische, soziale und moralische Grundstruktur einer Weltgesellschaft gedacht werden kann, die in der Lage ist, die Grundlagen dieses für alle Menschen zentralen Grundgutes zu konstituieren, unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass die Menschen *all over the world* nicht nur divergierende Vorstellungen des individuellen Lebens haben, sondern dass sich auch ihre

moralischen Konzeptionen, also diejenigen Überzeugungen, die ihre praktischen Überlegungen bestimmen und somit Einfluss auf ihr Handeln gewinnen, so unterscheiden, dass sie aufeinander irreduzibel und miteinander inkommensurabel sind, aber gleichwohl als vernünftig betrachtet werden können. Die Grundlage für die wechselseitige Anerkennung und somit der Versuch, Selbstachtung in der komplexen Situation der Weltgesellschaft so zu ermöglichen, dass eine stabile Gesellschaftsordnung angestrebt wird, lassen den Versuch, die Grundlage der Übereinstimmung in einer allgemeinen und umfassenden inhaltlichen Idee des Guten zu suchen, angesichts der Problematik der Pluralität als nicht sinnvoll erscheinen. Inwiefern lassen sich aber Selbstachtung und Pluralität auf der Basis einer formalen Theorie der Gerechtigkeit miteinander vermitteln?

Diese Frage lässt sich mit Rawls, und mit der philosophischen Tradition von Hobbes, Locke, Rousseau und Kant, so beantworten, dass man auf die Idee eines ursprünglichen Vertrages zurückgeht, in dem die Grundsätze für die Vermittlung von Selbstachtung und Pluralität so konstituiert werden sollen, dass eine Antwort auf die Frage gefunden wird, auf welche (politischen, sozialen und moralischen) Grundlagen sich freie und gleiche Bürger unter fairen Bedingungen für die Gestaltung ihrer gemeinsamen Institutionen einigen würden. Die methodische Funktion des ursprünglichen Vertrages oder Urzustandes soll mithin diejenige Theorie der Gerechtigkeit als Fairness garantieren, die nicht von vorne herein Ursache zu sozialen Spannungen, machtpolitischen Verzerrungen, bildungspolitischen Ungleichheiten, ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen etc. werden wird. Damit der Urzustand als fair betrachtet werden kann, muss Rawls allerdings zum einen von einer spezifischen Anthropologie der Person ausgehen und zum andern eine Theorie der symmetrischen und reziproken Achtung immer schon unterstellen, werden doch Grundsätze der Gerechtigkeit nur dann von allen anerkannt, wenn faktisch jeder die begründete Hoffnung hegen kann, nicht benachteiligt zu werden.<sup>16</sup> Die Menschen im Urzustand *soll* man sich nun so vorstellen, dass sie hinter einem „Schleier des Nichtwis-

---

16 Die Theorie der Gerechtigkeit umfasst bei Rawls drei Elemente: den Urzustand, die moralische Person und die wohlgeordnete Gesellschaft (Rawls 1994, S. 87). Da im Folgenden die Idee der wohlgeordneten Gesellschaft nicht expliziert wird, sollen die wichtigsten Momente genannt sein: 1. Die institutionelle Grundstruktur korrespondiert mit den Gerechtigkeitsgrundsätzen; 2. Es besteht ein öffentliches Wissen um die gemeinsam geteilte Gerechtigkeitsauffassung; 3. Es existiert sowohl über die Begründungen als auch über die ihr zugrunde liegenden methodischen und inhaltlichen Auffassungen ein öffentlicher Konsens, d.h. die Geltung, die Anerkennung und die Legitimation werden von der Öffentlichkeit getragen (vgl. ebd., S. 108-118).

sens“ (ebd., S. 34 ff., S. 159 ff.) in Bezug auf ihre zu erwartende individuelle und gesellschaftliche Situation (Besitz, Einkommen, Position, Alter, Krankheit), auf kognitive Fähigkeiten, Interessenlagen und sogar ihre moralischen Überzeugungen ausgestattet sind. Gleichwohl müssen sie nach Rawls in der Lage sein, eine rationale Konzeption des Guten zu verfolgen sowie einen vernünftigen Sinn für Gerechtigkeit besitzen, der dazu führt, dass sie mit einem spezifischen Selbstverhältnis in der Lage sind, die für alle geltenden Gerechtigkeitsgrundsätze zu bejahen und ihnen gemäß zu handeln. Entscheidend scheint hier, dass die fiktiven Bürger ihre soziale Stellung nicht kennen, d. h. sich für die Grundlagen einer Gesellschaft entscheiden müssen mit der Möglichkeit, auch am unteren Ende der sozialen Leiter leben zu müssen.<sup>17</sup>

Ohne die mit dieser Konstruktion des Urzustandes verbundenen Schwierigkeiten: das (intuitive) Überlegungsgleichgewicht, die Abstraktion von faktischen Interessenlagen, den kategorischen Charakter, die faktische Unverbindlichkeit, die Intention einer minimalen Sicherung – im Einzelnen zu diskutieren, würden die Menschen im Urzustand nach Rawls folgende beiden Grundsätze wählen, die auch noch der Position des sozial Benachteiligten einen größtmöglichen Anteil von Grundgütern sichert: „Jede Person hat ein gleiches Recht auf das umfassendste System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist. Soziale und ökonomische Ungleichheiten sind zulässig, wenn sie (a) zum größten zu erwartenden Vorteil für die am wenigsten Begünstigten und (b) mit Positionen und Ämtern verbunden sind, die allen unter Bedingungen fairer Chancengleichheit offenstehen“ (Rawls 1994, S. 60).

Der Clou der Position von Rawls ist nun schlicht der, dass man eine solche Konstruktion des Urzustandes (intuitiv) als gerecht empfindet (empfinden kann), weil er von realen Bedingungen von Ungleichheit abstrahierend einen Zustand entwirft, der schon – wie auch der herrschaftsfreie Diskurs im Sinne von Habermas – die Bedingungen der Möglichkeit für eine unverzerrte, faire, weil freie und gleiche Ausgangsbasis schafft, auf der sich Personen auf gerechte Grundsätze für ihr Zusammenleben verpflichten können. Rawls braucht deshalb auch nicht eine die Mitglieder der Gemeinschaft ursprüngliche verbindende Solidarität zu unterstellen, um das Prin-

---

17 Bezogen auf progredierende Ungleichheiten im Weltmaßstab sind hier folgende (negativen) individuellen und sozialen Faktoren von ausschlaggebender gerechtigkeits-theoretischer Bedeutung: Armut (ökonomische Situation), Geschlecht, soziale Entwicklung, Minderheitenstatus, Migration, Arbeit, ökologische Situation, Kriegsrealität, Realisierung der Menschenrechte.



zip der fairen Berücksichtigung der Interessen Benachteiligter zu begründen, da ihm das aufgeklärte Selbstinteresse des einzelnen als auch die mit der moralischen Person verbundenen Fähigkeiten zur Kooperation und zur Verfolgung einer individuellen Theorie des Guten ausreichen.

Ethisch betrachtet verschiebt sich die moralische Frage des Urzustandes auf die ihn charakterisierenden Kriterien, und hierin wird deutlich, dass das Recht der Menschen auf gleiche Achtung untereinander – wie auch das Recht der Menschen auf Selbstachtung – nicht Ergebnis, sondern Bedingung des Vertragsmodells von Rawls darstellt. Das Vertragsmodell kann zwar deutlich machen, dass es eine Gesellschaft anhand von Gerechtigkeitsprinzipien zu entwerfen in der Lage ist, doch muss es den Grundsatz der symmetrischen und reziproken Achtung für die Konstruktion des Vertrags selbst voraussetzen. Das Prinzip der gleichen Achtung als Anspruch eines Jeden auf die gleiche Achtung aller Anderen kann so den Gesellschaftsvertrag nur dann legitimieren wie die Motivation erklären, diesen einzugehen – wenn Rawls dieses Prinzip schon als moralischen Meta-Urzustand in Anspruch nimmt. So lässt sich als ethischer Boden der Fairness-Konstruktion eine Theorie der Anerkennung rekonstruieren, die an den Gedanken der Unverfügbarkeit der Anderen gebunden bleibt, da die individuelle Selbstachtung eine transzendente Subjektivität voraussetzt, die eine der Intersubjektivität reziproker und symmetrischer Beziehungen der Anerkennung ist.

John Rawls hat in Anlehnung an seine *Theorie der Gerechtigkeit* eine Theorie der Völkergemeinschaft entworfen, die seine Theorie der Gerechtigkeit als Fairness auf einer höheren Ebene der internationalen politischen Beziehungen zwischen Völkern ansiedelt (Rawls 1996). Wiederum geht er vom Modell eines Urzustandes aus, in dem die verschiedenen Völker frei und vernünftig repräsentiert sind, rational handeln und eine Auswahl unter möglichen Prinzipien nach angemessenen Gründen treffen, von denen sich dann einige in einer Anzahl von Grundsätzen niederschlagen, die einer Charta ihrer Assoziation gleichkommt, – immer vorausgesetzt, dass sich schon der Urzustand der Wahl der als für die Völkergemeinschaft konstitutiv erachteten Gerechtigkeitsgrundsätze durch Freiheit, Gleichheit, Entscheidungsfähigkeit und Vernünftigkeit auszeichnet.<sup>18</sup> Während Rawls nun plausibel machen kann, dass es für liberale wohlgeordnete Gemeinschaften

---

18 Die von Rawls genannten sieben Gerechtigkeitsgrundsätze betreffen: 1. Freiheit und Unabhängigkeit, 2. Gleichheit, 3. das Recht auf Selbstverteidigung, die Pflicht der 4. Nichteinmischung, des 5. Einhaltens von Verträgen und 6. der Beschränkungen im Krieg sowie 7. die Achtung der Menschenrechte (Rawls 1996, S. 67).

ebenso nahe liegt wie für eine Völkergemeinschaft dieser Gemeinschaften mit wohlgeordneten hierarchischen Gesellschaften – sofern diese sich durch Friedfertigkeit, die Orientierung am Gemeinwohl und die Achtung der Menschenrechte auszeichnen (insofern spricht Rawls auch von einer „idealen Theorie“) –, sich auf Grundsätze eines fairen Zusammenlebens zu einigen, so besteht die Schwierigkeit einer Gemeinschaft vernünftiger Völker vor allem in der Integration von Gemeinschaften, die a) sich der Anerkennung einer vernünftigen Völkergemeinschaft versagen, die sog. „Outlaws“, und b) die ungünstigen Bedingungen der Umsetzung eines gerechten Völkerrechts mit sich bringen. Während gegenüber der unmittelbaren Bedrohung durch die „Outlaws“ auf Gegengewalt zurückgegriffen werden muss – kommt die Beziehung der Völkergemeinschaft zu diesen doch einem Naturzustand gleich –, so sollte mittelbar über die Schaffung föderativer Institutionen und gemeinsamer Foren nicht nur die Möglichkeit der Aufklärung und Formulierung gemeinsam geteilter Einstellungen, sondern auch die Kritik an Menschenrechtsverletzungen dieser Kulturen und am Expansionismus dieser Regime, verstärkt durch Verweigerung von finanzieller oder materieller Unterstützung, möglich sein. Im Bezug auf Völker, die mit ungünstigen Bedingungen in Form fehlender politischer, kultureller, technischer und humaner Traditionen und Ressourcen ausgestattet sind, greift das für liberale Gesellschaften formulierte Differenzprinzip nicht, da man ob der Unterschiedlichkeit der Gesellschaften nicht erwarten kann, dass sie einem höchst spezifischen liberalen Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit zustimmen, das selbst in den diversen liberal verfassten Gemeinschaften eine unterschiedliche Interpretation findet. Grundlage der Beistandspflicht für diese Völker kann mithin nicht ein liberales Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit, sondern nur das Idealbild einer Völkergemeinschaft sein, die sich durch Gerechtigkeit: Reziprozität und Symmetrie, Freiheit und Gleichheit auszeichnet; jedes Volk bildet dann ein vollgültiges und unabhängiges Mitglied dieser Weltgemeinschaft, das eigenständig in der Lage ist, „sein politisches Leben zu bestimmen und ordentliche politische bzw. soziale Institutionen zu schaffen“ (ebd., S. 89), die den Prinzipien der Bereitschaft zum Frieden und des Verzichts auf Expansionismus, der Legitimität durch die Orientierung am Gemeinwohl und der Achtung der grundlegenden Menschenrechte Genüge tun.

Der Gedanke des Idealbildes einer sich wechselseitig achtenden gerechten Völkergemeinschaft impliziert somit schließlich eine schwache Theorie des universellen Guten, die die Selbstachtung von Völkern an die Integrität von gemeinsamen, internationale Beziehungen und Verhältnisse reziproker

Anerkennung erst ermöglichende, „Lebenswelten“ bindet (Habermas 1991, S. 69), für die ein Minimum an Solidarität erforderlich scheint. Während sich das Prinzip der Gerechtigkeit auf die gleiche Freiheit letztlich unvertretbarer und autonomer Individuen bezieht, ist Solidarität ein auf das Wohl der wechselseitig geteilten Lebensformen, mithin auf die Integrität der (moralischen) Lebensformen selbst gerichtetes Prinzip zur Sicherung der reziproken Selbstachtung. Solidarisierung fordert das gemeinsame Gute durch wechselseitige Anerkennung und einen gewissen Rahmen normativer Orientierung,<sup>19</sup> während die Idee der Gerechtigkeit im oben genannten Sinne „lediglich“ fordert, jedes Individuum als autonomes Subjekt gleich zu behandeln: Gerechtigkeit auf der Grundlage der wechselseitigen Anerkennung ist wesentlich egalitär, denn der Selbstzweckcharakter des Menschen lässt keine Differenzierungen zu.

Positiv ausgedrückt zielt das Konzept der Selbstachtung auf ein egalitäres Konzept der gerechten Behandlung aller, die einer bestimmten Kultur zugehören; eine Verletzung der Selbstachtung bedeutet dahingehend, dass die Verteilung der Rechte, die ihm als Angehörigen der Kultur zustehen und die den Interessen entsprechen, die in dieser Kultur als „an und für sich gut“ betrachtet werden, in Frage gestellt wird (Margalit 1997). Eine Verletzung der Selbstachtung bedeutet somit letztlich eine (institutionelle/ zwischenmenschliche) Verletzung elementarer menschlicher Interessen, von denen die „elementarste“ die Verletzung der Veränderungsfähigkeit des Menschen selbst darstellt. Die radikale Freiheit des Menschen als Eigenschaft, seinem Leben eine völlig neue Perspektive zum Besseren zu geben, konstituiert – unterhalb von Gruppen- und Kulturzugehörigkeit – die Achtung, die Selbstachtung und die Verkörperung bzw. das äußere Abbild der Selbstachtung: die Würde des Menschen.<sup>20</sup> Versteht man unter Demütigung vor allem den Versuch der Zerstörung von Kontextbeziehungen, in denen der Mensch erst seine Selbstachtung gewinnen kann, so konkretisiert sich Demütigung als Zerstörung der Würde des Menschen in dem Versuch, ihm seine Selbstbestimmungsfähigkeit zu nehmen.

---

19 Vgl. Puccia 1998, S. 175: „Solidarity ... joins up with diversity to build shared project of productive integration, for a reciprocal and responsible development.“

20 „Achtung ist dem Menschen nicht dafür zu zollen, in welchem Grad er sein Leben tatsächlich zu ändern vermag, sondern allein für die Möglichkeit der Veränderung. Achtung vor dem Menschen bedeutet daher auch, niemals jemanden aufzugeben, da alle Menschen fähig sind, ihrem Leben eine entscheidende Wendung zum Besseren zu geben“ (Margalit 1997, S. 92).

#### 4. Pluralismus und die bildungstheoretischen Schwierigkeiten einer globalen Ethik

Ist die moderne Weltgesellschaft, deren Charakteristik gerade die Differenzierung ist, noch durch eine Integration auf lokaler, bundesstaatlicher bzw. nationaler oder auch transnationaler, globaler Ebene in sozialer, politischer und moralischer Hinsicht zu (re-) organisieren, oder bedeutet nicht ein solcher Versuch eine nicht hinnehmbare Gewalt?<sup>21</sup> Gibt es noch eine Konzeption einer gemeinsam geteilten Vorstellung von einem guten Leben? Können Traditionalität, Homogenität, Autorität und moralische Loyalität so ohne Weiteres in Anspruch genommen werden, wenn man davon ausgeht, dass eine Repräsentation der Gesamtgemeinschaft kaum noch möglich erscheint? Kurz: Wie geht man mit der Pluralität von Moral(en) um? Ist Pluralismus ein Wert?<sup>22</sup>

Auch eine formalistisch-universalistisch argumentierende Ethik löst das Problem der moralischen Pluralität nicht so ohne Weiteres, kann ihr doch mit einiger Plausibilität immer vorgerechnet werden, ihre Universalisi-

---

21 Auf den ersten Blick bieten sich im Umgang mit dem Pluralismus verschiedene Gesellschaftsmodelle an, die hier im Einzelnen nicht diskutiert werden können: das Modell *e pluribus unum* (amerikanisches Staatsmotto), das in der Gemeinschaftsidee des *melting pot* sich symbolisiert findet, das Modell *e pluribus plures*, das das (antagonistische, gleichgültige) Nebeneinander diverser ethnischer, religiöser und sozialer Gemeinschaften in einer multikulturellen Gesellschaft betont, und das Modell *e pluribus compositum*, dem die Metapher eines Mosaiks entspricht, das als Rahmen (etwa) eine gemeinsame Sprache oder diverse soziale Grundsätze zugrunde legt, die das Funktionieren und die Kohäsion des Ganzen gewährleisten, und das bestimmter Grundwerte als Einbettung bedarf, wie (etwa) das Bekenntnis zur Demokratie, reziproke Toleranz oder den Verfassungsstaat. Begreift man, wie hier vorgeschlagen, globale Ethik als Dialektik von individueller, lokaler und materieller Bestimmung einerseits und formaler, universalisierbarer Prinzipien andererseits, so erscheint das letztgenannte Modell wohl am ehesten geeignet, die soziale Unterstützung und institutionelle Infrastruktur für eine Moral der reziproken, symmetrischen Anerkennung bereit zu stellen.

22 Der Gedanke des Pluralismus ist ein Kollektivsingular, da sich unter Pluralismus eine Deskription, ein Relativismus, eine Einstellung oder eine Meta-Theorie verstehen lässt (Heyting/Tenorth 1994; Uhle/Hoffmann 1994); hier geht es im Folgenden um die Frage, inwieweit der Pluralismus als Differenz von Moral(en) ein Wert ist. In diesem Sinne zielt Pluralismus nicht auf die Beschreibung eines Sachverhaltes, sondern auf die *ethischen Bedingungen* der Möglichkeit der Vielfalt von Moral(en); diese sind nicht pluralisierbar. Pluralismus als Wert lässt sich nicht pluralisieren, da er die transzendente Bedingung der Koexistenz und Kooperation von divergierenden und irreduziblen Theorien des guten Lebens darstellt (Berting 1990).

tätsidee verdanke sich einer spezifischen lokalen Kultur; d. h. jede universalisierbare (regulative wie normative) Ethik ist zunächst die einer spezifischen lokalen Moral. Selbst dann, wenn man mit ihr die Gültigkeit von Aussagen als für alle Menschen verbindlich erachtet, erscheint sie somit höchst problematisch angesichts alternativer Ethiktypen, die sich z. B. durch einen Partikularismus auszeichnen, sei es einer Ethik der Ehre, wie sie in einigen nicht westlichen Gesellschaften praktiziert wird, einer Ethik der familialen Loyalität, wie sie beispielsweise in der chinesischen Kultur vorherrscht, oder Ethikformen, die den ethischen Prinzipien von Freiheit und Autonomie, die für universalistisch argumentierende Ethiken westlichen Zuschnitts fundamental sind, nur einen geringen, wenn überhaupt einen Stellenwert zubilligen – wie etwa die balinesische oder die hinduistische Kultur. Für den ethischen Universalismus der Moderne ist dagegen der Partikularismus – etwa kommunitaristischer Prägung – ungeeignet, moralische Probleme zu lösen, bedingen doch dessen streng eingeteilte Kategorien- und Empfindungsmuster eine Trennung der einzelnen Gemeinschaften, statt sie wechselseitig zu verbinden und zu integrieren. Somit misslingt den Partikularisten, wo immer eine Pluralität dadurch sichtbar wird, dass Menschen mit unterschiedlichen Traditionen miteinander zu tun haben, die Lösung eminent praktischer Probleme. Die Differenzen zwischen Universalisten und Partikularisten betreffen, so wurde bisher deutlich, nicht nur den *Umfang* der Bereiche, für die bestimmte Prinzipien gelten sollen, als auch den je spezifischen *Inhalt* der ethischen Prinzipien, sondern zudem das *Ausmaß*, in dem innerhalb eines betreffenden Bereichs uniformes oder aber unterschiedliches Handeln vorgeschrieben wird. Während für die Partikularisten im Idealfall die Gemeinschaft jene starke Verschmelzung von Identitäten darstellt, die in ihrer Ab-, Ein-, und Ausgrenzung zur Nichtbeachtung, Diskriminierung oder Gewalt gegenüber anderen Gemeinschaften und Menschen führt, zielt die globale Perspektive angesichts der Pluralität von Moralens auf eine Vervollkommenung von moralischen Prinzipien, die die reziproke symmetrische Achtung im Sinne einer abstrakten „Wir-Identität“ intendiert, in welcher es z. B. auch einer Minderheit ermöglicht werden soll und kann, ein demokratisch zustande gekommenes Mehrheitsvotum nicht als Unterdrückungs- oder Herrschaftsinstrument zu betrachten, sondern als kollektive Autonomie zu verstehen – ohne sie faktisch unterstellen zu können. Denn angesichts einer Pluralität von Moralens, die weder apriori noch aposteriori in einer Moral integriert werden können, findet eine globale Ethik in dem Gedanken einer symmetrischen Anerkennung der verschiedenen moralischen Ansätze ihre Begründung. Prinzipien

einer solchen Ethik sind die Theorie der Absenz einer fundamentalen Moral ebenso wie die Theorie der reziproken symmetrischen Anerkennung. Nur wenn es keine fundamental integrierende Moral mehr gibt, sind – metatheoretisch – alle Moralen in einer (negativen) symmetrischen Ausgangssituation im Bezug auf eine Theorie des Guten; dann sind diese Moralen in der (erkenntnistheoretischen) Lage, die jeweils andere Moral als gleichberechtigte andere anzuerkennen. Und nur auf der Basis einer wechselseitigen Anerkennung im Sinne des Pluralismus ist es überhaupt möglich, von verschiedenen Moralen zu sprechen. Trotzdem erscheint es gerade im Bezug auf Pluralität sinnvoll, sich darüber Gedanken zu machen, ob sich nicht einige für die genannten Ansätze verbindlichen Momente finden lassen – denn als dialektisches Prinzip setzt Pluralität immer ein monistisches Kriterium voraus.

In bildungstheoretischen Überlegungen spielt der Zusammenhang von Pluralismus und Ethik nun insofern eine Rolle, als die Frage nach der Bestimmung des Menschen seit der Aufklärung, namentlich mit Kant, Schleiermacher oder Humboldt, nur dadurch beantwortbar erscheint, dass der Mensch selbst sich diese Bestimmung zu erarbeiten habe, die aber gleichwohl – via Erziehung – auch mit der reflexiven Selbstbestimmung aller anderen vermittelt werden sollte. Einerseits scheint der Gedanke der Bildung als radikale Selbstbildung jegliche Moral aus der Perspektive zu verlieren, wenn nicht andererseits ein Zusammenhang mit rationaler Autonomie unterstellt wird. Oder anders: Bildungstheoretisch gedacht, muss das Individuelle ebenso als Bruch wie als Kontinuität mit dem Allgemeinen gedacht werden, will es denn ethisch wie pädagogisch anschlussfähig bleiben. So erscheint die Frage nach „the possibility of realizing a worldwide moral community under a multiplicity of cultural values“ (Caws 1994, S. 386)<sup>23</sup> im doppelten moralischen Spannungsfeld zwischen einer zunehmenden Individualisierung und Wertegeneralisierung einerseits und der Enttraditionalisierung und kommunitaristischer Resozialisierung andererseits und zudem in einem pädagogischen Spannungsfeld, in dem die normative Aufladung pädagogischer Praxis durch die Fassung von (universalisierbaren) Erziehungszielen auf eine Dauer gestellt wird, die aber *auf*

---

23 „The challenge to anyone who seeks to work in these direction is to be at once informed about the world, accepting of the stranger, an open to the new – to be, in short, an individual with an identity unconstrained by cultural particularity or prejudice. A multicultural identity, non a pancultural one: nobody is going to be at home everywhere. But is one of the reward of postmodernity to have many homes, not just one“ (Caws 1994, S. 386).

*Dauer* pädagogisch nicht zu verwirklichen ist; was nicht bedeutet, dass etwa: Pazifismus, Toleranz, Solidarität, Wahrhaftigkeit, Achtung des Lebens und gegenseitige Achtung (Böhm 1995; Education for Tolerance 1996; Lähnemann 1998) keine legitimierbaren Erziehungsziele darstellten, sondern lediglich, dass die mit ihr beauftragten pädagogischen Felder wie: interkulturelle, interreligiöse Erziehung, Konfliktpädagogik, Friedenserziehung, Umwelt- und Freizeitpädagogik, historische Pädagogik und Medien-erziehung oder auch die vergleichende Erziehungswissenschaft, sich damit einem moralischen Anspruch stellen, dem sie praktisch nicht gerecht werden können und der wiederum die in ihr tätigen Pädagogen unter einen permanenten *Legitimationszwang* stellt, selbst wenn diese – was durchaus sinnvoll erscheint – als konkrete pädagogische Umsetzung die Einbeziehung der Menschenrechte in die Lehrpläne (schon ab dem Vorschul- und Grundschulunterricht) fordern, oder die Ausbildung der Lehrkräfte, die Verbesserung des Schulklimas, des interkulturellen Verständnisses und die Mehrsprachlichkeit fördern wollen (Wakounig/Busch 1992; Wulf 1995, 1998; Nieke 2000).

Schließt man an bildungstheoretische Überlegungen an, so drängt sich im Zusammenhang mit der globalen Ethik die Frage nach einer interkulturellen Erziehung auf Basis der als globalen Ethik betrachteten Menschenrechte auf. Im Bewusstsein darüber, dass ein Verlust, ein Verlernen moralischer Lebensformen die Integrität von Menschen ebenso bedrohen kann, wie andererseits tiefgreifende Widersprüche, ungerechte Behandlungen, Ideologien und Diskriminierungen sie massiv beeinträchtigen können, als auch im Bewusstsein einer inkommensurablen und irreduziblen Pluralität von Moralien in einer Gesellschaft, erscheint der Versuch, moralisches Lernen als behutsamen Prozess des Lernens zu einer universalistischen Moral immer allgemeiner, reflexiver und differenzierter werdender Strukturen wechselseitiger Anerkennung zu beschreiben, als sinnvolles, wenn auch prekäres Projekt (UNESCO 1997).<sup>24</sup> Hierzu sind erste Ansätze in dem Versuch erkennbar, eine Theorie der interkulturellen Erziehung auf Basis der Menschenrechte anzuleiten. Als Basis dieses Erziehungsmodells gilt das von Louis Porcher geleitete Projekt Nr. 7 des Europarates, *L'éducation et le développement culturel des migrants*, das in seinem Schlussbericht von 1986 „quatre éléments de l'interculturel“ definiert: „a) la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et les seront de plus en plus; b)

---

24 Vgl. UNESCO-Kurier 1996: Das Konzept einer „Erziehung zum Pluralismus“ wird differenziert und definiert durch: 1. Lernen zu lernen, 2. das Gelernte anwenden, 3. Lernen für das Leben und 4. Zusammenleben lernen (vgl. Wulf 1996).

chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables; c) le multiculturalisme est potentiellement une richesse; d) pour qu'il le devienne concrètement, il faut instaurer une interpénétration entre toutes les cultures sans gommer l'identité spécifique de chacune d'entre elles, mettre le multicultural en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le dynamisme que celui-ci implique (en termes de communication et d'interaction notamment)" (Conseil de l'Europe, zit. n. Allemann-Ghionda 1992, S. 142).<sup>25</sup>

Die moralischen Schwierigkeiten dieses Ansatzes interkultureller Erziehung liegen aber – bis auf Punkt a) – ebenso auf der Hand, denn aus der Sicht einer reziproken symmetrischen Ethik der Anerkennung sind eben nicht alle kulturellen Eigenheiten *per se* anzuerkennen (b), sondern nur solche, auf die man sich wechselseitig einigen kann. Zum zweiten wird deutlich, dass die mit dem Verlust von moralischen Lernräumen verbundenen Sicherheiten, ja negativen Erfahrungen und Enttäuschungen wohl nicht immer durch eine *richesse* an Multikulturalität wettgemacht werden können (c), und dass drittens der Gedanke der *interpénétration* verschleierte, dass der Kontakt zwischen Kulturen oft nicht auf der Basis von Gleichheit, sondern sich im Zusammenhang von Mehrheiten und Minderheiten vollzieht, dessen rechtlicher, ökonomischer, politischer und pädagogischer Rahmen oft durch große Ungleichheiten und ungerechte Verhältnisse gekennzeichnet ist (d). Im Licht einer globalen Ethik der Anerkennung wäre also eine Theorie der interkulturellen Erziehung mit folgenden Fragen zu konfrontieren: Welche kulturellen Werte können wechselseitig akzeptiert werden und welche nicht? Wie weit muss bzw. darf eine Politik der Anerkennung reichen? Für wen stellt der Reichtum der Multikulturalität tatsächlich einen – nicht nur ökonomischen – Reichtum dar, bzw. für wen bedeutet es auch eine – nicht nur ökonomische – Verarmung? Auf welcher juristischen, politischen, sozialen und pädagogischen Basis kommt der Kontakt zwischen den Kulturen zustande und wie lassen sie sich konkret in eine *interkulturelle* Moral transformieren, die nicht die hegemoniale Moral eines Kulturkreises widerspiegelt? Und schließlich: Inwieweit wird es den Individuen möglich sein, ihre moralische Selbstachtung aus einer interkulturellen Moral der Menschenrechte zu gewinnen? Interkulturelle Bildung im Zeichen einer globalen Ethik zielt mithin auf die Bildung von Räumen gemeinschaftsbildender Identität, die auf der Basis von Gerechtigkeit und

---

25 Für die Entwicklungen und Probleme der interkulturellen Erziehung in Deutschland vgl. Hoff (1995).



Selbstachtung durch ein reziprokes Lernen die Möglichkeit von Solidarität qua Wahl der wechselseitig geteilten Lebensformen und der in sie inkorporierten Werte und Normen, mithin die reziproke Integrität von (moralischen) Lebensformen ermöglichen: „the problem of cultural difference is ourselves-as-others, others-as-ourselves“ (Bhabba, zit. n. Gupta/Ferguson 1997b, S. 49, vgl. Bovone 1998).

Insofern rücken in einer globalen Ethik der reziproken symmetrischen Anerkennung nicht der rationale, verständigungs- und konsensorientierte Diskurs (Habermas) oder das ohne die Paradoxie eines performativen Widerspruchs nicht zu hintergehende Apriori einer Kommunikationsgemeinschaft (Apel), sondern die mit den Anerkennungsverhältnissen verbundenen individuellen und systematisch-institutionellen Verletzungsmöglichkeiten der Selbstachtung in den Mittelpunkt (Honneth), die wiederum nicht nur auf der Ebene von partikularen Beziehungen der Liebe, Freundschaft und Solidarität, sondern auch auf der globalen Ebene der Justiz, der Ökonomie, der Politik und natürlich der Pädagogik zu betrachten wären. Denn wenn man davon ausgehen kann, dass Menschen, wie Institutionen oder Staaten, sich als *reversible* und *kommunikative* Gebilde verstehen, die sich ihrer Verbundenheit und Angewiesenheit mit anderen mehr oder weniger bewusst sind, liegt die moralische Maxime nahe, sich der Abhängigkeit wie Unabhängigkeit durch Anerkennung wechselseitig zu versichern. Hierin wird deutlich, dass es im Sinne einer globalen Ethik der Anerkennung nicht nur subjektiv darum geht, dem Anderen in seiner Selbstachtung gerecht zu werden, sondern auch darum, zunächst objektive gerechte Bedingungen zu gestalten, die die Selbstachtung für alle möglich machen. In einer globalen Ethik der Anerkennung schuldet man sich dann weitergehend die wechselseitige individuelle Achtung ebenso wie die sozialen, politischen und pädagogischen Institutionen, die die Möglichkeiten der Reversibilität und der Solidarität qua Anerkennung gemeinsam geteilter Wertvorstellungen gewährleisten, wie z. B.: Menschenrechte, Demokratie, Minderheitenschutz, friedliche Konfliktregelungen und faire Verhandlungen, Gleichheit innerhalb und zwischen den Generationen und Transparenz (UNESCO 1997, S. 51 ff.). Man schuldet sich wechselseitig – kognitive, emotionale, motivationale und organisatorische – globale wie lokale Institutionen der Gerechtigkeit und Solidarität.

Im Nichtwissen und Nichtwissenkönnen um das universelle Gute einer globalen Ethik werden der einer jeden lokalen Moral inhärente Universalitäts- und Objektivitätsanspruch sowie die damit verbundenen lebenspraktischen Funktionen und deren Verpflichtungscharakter zugunsten einer Fal-

libilität, Kontingenz und Veränderbarkeit des eigenen moralischen Selbstverständnisses entsichert (Lütterfels 1997, S. 197 ff.). Die Anerkennung des negativen Allgemeinen führt mithin zur Selbstkritik des lokalen Geltungsanspruchs und der darin enthaltenen Beurteilung. Dann aber fragt sich: Warum soll man die lokale Integrität moralischer Lebensformen in Richtung der offenen Teleologie einer universalisierbaren globalen Ethik verabschieden und den damit verbundenen Verlust einer institutionellen „*certitude bienfaisante*“ (Gehlen) in Kauf nehmen? Weil nur so – in der wechselseitigen symmetrischen Anerkennung von lokalen Moralens – ein moralisches Selbstverständnis gefordert werden kann, das die Selbstachtung der Anderen ebenso zu berücksichtigen weiß wie es darauf insistieren kann, die eigene nicht zu verlieren – womit diese Ethik zugleich auf ein Dissens- und Konfliktpotential verweist, das aus moralischen Zusammenhängen ohnehin nicht zu eliminieren sein dürfte. Versteht man den Pluralismus auf der Basis einer vermittelten Universalität, bedeutet die moralische Begegnung lokaler Moralens nicht nur den Versuch, den Anderen von der eigenen Moral – und zwar nicht immer mit den durch sie geltungstheoretisch abgestützten Maximen und Praktiken – zu überzeugen (beispielsweise wird die Umsetzung der Menschenrechte von Kulturen gefordert, die ihrer eigenen moralischen Vorstellung nicht gerecht werden), sondern (immer) auch die Möglichkeit der Interpretation der Beziehung als Nichtanerkennung des Anderen und als Verletzung der Selbstachtung durch machtstrategische Überlegungen in Bezug auf: die Verletzung kultureller Rechte Anderer; die Integration, Assimilation, Akkulturation von Kulturen oder deren Sicherung; die positive Diskriminierung von bisher benachteiligten Kulturen oder gesellschaftlichen Gruppierungen; die Distribution von Ressourcen, von Rechten und Pflichten; das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit etc. In dieser Begegnung von lokalen Kulturen bleibt man – und hier folge ich natürlich Hegel – (viertens) auch in der konträren Auseinandersetzung mit anderen Moralens auf sich selbst und sein eigenes moralisches Selbstverständnis bezogen, was nicht nur verlangt, sich gegenüber anderen Moralens zu legitimieren, sondern sich damit einzugestehen, dass die andere Moral als Teil der eigenen und damit als Teil eines von allen anerkannten Guten anerkennend reflektiert werden muss. Es gibt keinen externen, objektiven Standpunkt: In der globalen Ethik sind wir immer *mittendrin*.

## Literatur

- Abou, S.: Menschenrechte und Kulturen. Bochum 1995.
- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Hg. v. G. Kadelbach. Frankfurt/M. <sup>13</sup>1991.
- Albrow, M.: Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft? In: Beck, U. (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998, S. 411-434.
- Allemann-Ghionda, C.: Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften: Europäische Entwicklungen aus schweizerischer Perspektive. In: Wakounig, V./ Busch, B. (Hg.), Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte. Strategien gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Klagenfurt 1992, S. 139-159.
- Anthias, F.: New Racism and Nationalism – Social, Cultural and Scientific Approaches and Solutions: Rethinking Racist Exclusions and Antiracisms. In: Dieckmann, B./ Wulf, Ch./Wimmer, M. (eds.), Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia. Münster, New York 1997, S. 21-40.
- Apel, K.-O.: Ethnoethik und universalistische Makroethik: Gegensatz oder Komplementarität? In: Lütterfels, W./Mohrs, T. (Hg.), Eine Welt – Eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt 1997, S. 60-76.
- Appadurai, A.: Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, London <sup>3</sup>1997.
- Balibar, E.: Der Rassismus: auch noch ein Universalismus. In: Bielefeld, U. (Hg.), Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1998, S. 175-188.
- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995.
- Bauman, Z.: Moderne und Ambivalenz. Frankfurt/M. <sup>2</sup>1996.
- Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M. <sup>3</sup>1997.
- Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998(a).
- Beck, U. (Hg.): Politik der Globalisierung. Frankfurt/M. 1998(b).
- Beck, U.: Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? – Eine Einleitung. In: ders., Politik der Globalisierung. Frankfurt/M. 1998(c), S. 7-66.
- Beck-Gernsheim, E.: Schwarze Juden und griechische Deutsche. In: Beck, U. (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998, S. 125-167.
- Berting, J. et al. (eds.): Human Rights in a Pluralist World. Westport, London 1990.
- Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1998.
- Bielefeldt, H.: Die Beheimatung der Menschenrechte in unterschiedlichen Kulturen. In: ders. u. a. (Hg.), amnesty international. Menschenrechte vor der Jahrtausendwende. Frankfurt/M. 1993, S. 165-184.
- Böhm, W. (Hg.): Erziehung und Menschenrechte. Würzburg 1995.
- Bovone, L.: Comparing Micro and Macro Ethics Theories. In: Wulf, Ch. (ed.), Education for the 21<sup>st</sup> Century. Commonalities and Diversities. Münster, New York 1998, S. 57-64.
- Bretherton, Ch.: Allgemeine Menschenrechte. In: Beck, U. (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/M. 1998, S. 256-292.

- Bundeszentrale für politische Bildung: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn 1995.
- Caws, P.: Identity: Cultural, Transcultural, and Multicultural. In: Goldberg, D. T. (ed.), *Multiculturalism. A critical Reader*. Oxford, Cambridge 1994, S. 371-387.
- Education for Tolerance: Approaches, Conceptions and Solutions. Rijeka 1996.
- Fahrenbach, H.: Die Notwendigkeit des Projekts Weltethos – aber ohne theonome Begründung. In: Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.), *Wissenschaft und Weltethos*. München, Zürich 1998, S. 383-414.
- Featherstone, M.: *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi 1995.
- Galtung, J.: *Menschenrechte – anders gesehen*. Frankfurt/M. 1997.
- Goldberg, D. T. (ed.): *Multiculturalism. A critical Reader*. Oxford, Cambridge 1994.
- Guillaumin, C.: RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, U. (Hg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg 1998, S. 159-174.
- Gupta, A./Ferguson, J.: Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In: dies. (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London 1997(a), S. 1-29.
- Gupta, A./Ferguson, J.: Beyond „Culture“: Space, Identity, and the Politics of Difference. In: dies. (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London 1997(b), S. 33-51.
- Gupta, A.: The Song of the Nonaligned World: Transnational Identities and the Re-inscription of Space in Late Capitalism. In: ders./Ferguson, J. (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London 1997, S. 179-199.
- Habermas, J.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M. 1983.
- Habermas, J.: *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M. 1991.
- Habermas, J.: Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung. In: Beck, U. (Hg.), *Politik der Globalisierung*. Frankfurt/M. 1998, S. 76-84.
- Habermas, J.: *Glauben und Wissen*. Frankfurt/M. 2001.
- Hamm, B.: Politische Menschenrechte. In: Hauchler, I./Messner, D./Nuscheler, F. (Hg.), *Globale Trends 1998*. Frankfurt/M. 1998, S. 399-423.
- Hauchler, I./Messner, D./Nuscheler, F. (Hg.): *Globale Trends 1998*. Frankfurt/M. 1998.
- Hegel, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/M. 1981.
- von Hentig, H.: Polis und Kosmopolis. „Weltethos“ aus der Sicht eines Pädagogen. In: Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.), *Wissenschaft und Weltethos*. München, Zürich 1998, S. 262-294.
- Herzfeld, M.: *Cultural Intimacy. Social Politics in the Nation-State*. New York, London 1997.
- Heyting, F./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1994.

- Hoff, G.R.: Multicultural Education in Germany. Historical Development and Current Status. In: Banks, J. A./McGee Banks, Ch. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York 1995, S. 821-838.
- Honneth, A.: *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt/M. 1995.
- Kambartel, F.: Universalität als Lebensform. In: Oelmüller, W. (Hg.), *Normenbegründung, Normendurchsetzung*. Paderborn 1978, S. 11-21.
- Kant, I.: *Kritik der praktischen Vernunft*. In: Werkausgabe Bd. VII, hg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1980, S. 103-302.
- Kant, I.: *Die Metaphysik der Sitten*. In: Werkausgabe Bd. VIII, hg. v. W. Weischedel. Frankfurt/M. 1982, S. 303-634.
- Küng, H.: *Projekt Weltethos*. München 1990.
- Lähnemann, J. (Hg.): „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung. Hamburg 1995.
- Lähnemann, J.: Weltethos und Erziehungspraxis: 10 Thesen. In: Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.), *Wissenschaft und Weltethos*. München, Zürich 1998, S. 217-238.
- Lütterfels, W.: Sind Universalität und Kontingenz der Moral miteinander verträglich? In: ders./Mohrs, T. (Hg.), *Eine Welt – Eine Moral? Eine kontroverse Debatte*. Darmstadt 1997, S. 177-202.
- Margalit, A.: *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin 1997.
- McGrew, A.: Demokratie ohne Grenzen? In: Beck, U. (Hg.), *Politik der Globalisierung*. Frankfurt/M. 1998, S. 374-422.
- Nieke, W.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen 2000.
- Nipkow, K.E.: Weltethos und Erziehungswissenschaft. In: Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.), *Wissenschaft und Weltethos*. München, Zürich 1998, S. 239-261.
- Perucca, A.: *Educating the Young: From a European Perspective*. In: Wulf, Ch. (ed.), *Education for the 21<sup>st</sup> Century. Commonalities and Diversities*. Münster, New York 1998, S. 168-192.
- Peters, J.D.: Seeing Bifocally: Media, Place, Culture. In: Gupta, A./Ferguson, J. (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London 1997, S. 75-92.
- Pieterse, J.N.: Der Melange-Effekt. In: Beck, U. (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/M. 1998, S. 87-124.
- Pries, L.: Transnationale soziale Räume. In: Beck, U. (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/M. 1998, S. 55-86.
- Rawls, J.: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M. 1991.
- Rawls, J.: Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989, hg. v. W. Hirsch. Frankfurt/M. 1994.
- Rawls, J.: Das Völkerrecht. In: Shute, S./Hurley, S. (Hg.), *Die Idee der Menschenrechte*. Frankfurt/M. 1996, S. 53-103.
- Robertson, R.: *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London 1992.
- Robertson, R.: Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/M. 1998, S. 192-220.

- Schmidt, H. (Hg.): Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten. Ein Vorschlag. München 1997.
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- Taguieff, P.-A.: Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, U. (Hg.), Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1998, S. 221-268.
- Taylor, Ch.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/M. 1993.
- Tibi, B.: Im Schatten Allahs. Der Islam und die Menschenrechte. München, Zürich 1996.
- Tugendhat, E.: Liberalism, Liberty and the Issue of Economic Human Rights. In: ders., Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M. 1992, S. 352-370.
- Tugendhat, E.: Vorlesungen über Ethik. Frankfurt/M. 1993.
- Tugendhat, E.: Dialog in Leticia. Frankfurt/M. 1997.
- Uhle, R./Hoffmann, U. (Hg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip. Weinheim 1994.
- UNESCO: Unsere kreative Vielfalt: Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn 1997.
- UNESCO-Kurier: Die Wurzeln des Rassismus (1996), Nr. 3.
- UNESCO-Kurier: Bildung im 21. Jahrhundert (1996), Nr. 4.
- Wakounig, V./Busch, B. (Hg.): Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte. Klagenfurt 1992.
- Walzer, M.: Kritik und Gemeinsinn. Berlin 1990.
- Walzer, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M., New York 1994.
- Walzer, M.: Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung. Hamburg 1996(a).
- Walzer, M.: Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Hg. v. O. Kallscheuer. Frankfurt/M. 1996(b).
- Weiß, U.: Menschenwürde/Menschenrechte: Normative Grundorientierung für eine globale Politik. In: Lütterfels, W./Mohrs, T. (Hg.), Eine Welt – Eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt 1997, S. 217-243.
- Weyers, G.: Zur Mehrdeutigkeit der Wirklichkeit von Menschenrechten. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 28 (1974), S. 350-367.
- Wulf, Ch. (ed.): Education in Europe. An Intercultural Task. Münster, New York 1995.
- Wulf, Ch.: Learning: The Treasure Within. Unesco-Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert. In: Erziehungswissenschaft 7 (1996), H. 14, S. 99-104.
- Wulf, Ch. (ed.): Education for the 21<sup>st</sup> Century. Commonalities and Diversities. Münster, New York 1998.
- Zerger, J.: Was ist Rassismus? Eine Einführung. Göttingen 1997.
- Zirfas, J.: Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1999.

**Liza Cerroni-Long**

## **Anthropology and Multicultural Education**

### **Assessment and Recommendations**

The emergence of multiculturalism as an influential educational philosophy is possibly one of the most important intellectual developments of the last quarter of the 20th century. The interest in developing effective multicultural education practices clearly derives from the increasing heterogeneity of most societies. This, in turn, is the inevitable byproduct of three ongoing global trends: 1) changes in the organization of the world economy, fostering human migration, 2) the expansion of transportation and communication systems, greatly facilitating the movement of people and information, and, 3) the increasing attention given to human rights, resulting in the organization of a myriad of groups demanding social recognition and political protection. Given that none of these trends is likely to abate in the immediate future, it appears as if multiculturalism may well come to define educational practices as the 21<sup>st</sup> century unfolds.

The growing worldwide relevance of cultural awareness in general and multicultural competence in particular could be expected to imply a concomitant growth in the appreciation for the disciplinary contributions of cultural anthropology, and in the application of insights derived from anthropological research in the development of multicultural education. This, however, is quite far from the truth. In fact, anthropology has benefited only marginally from the "cultural turn" taken by the humanities and social sciences since the mid-1970s, and many anthropologists have looked on in dismay as their contributions have been disregarded or downright misused.

### **The American Case**

This phenomenon has been particularly striking in the United States, where cultural anthropology has a long and well-developed disciplinary history,

and where the changes in the demographic composition of the citizenry, accelerating since the 1970s, have increasingly put multiculturalism in the spotlight (Kivisto/Rundblad 2000). The alarm was sounded in the early 1990s by a short piece published in the premier educational publication in the country, *The Chronicle of Higher Education*. The article was titled "Why Do Multiculturalists Ignore Anthropologists?" (Perry 1992) and it came to exemplify the bafflement felt by many anthropologists in reference to the "multiculturalism phenomenon".

To begin with, and as Perry pointed out, the multiculturalists' concept of culture "is often simplistic. Most typically, despite their genuflection to the validity of other cultures, they fail to comprehend their complexity" (1992, A 52). Furthermore, and more worryingly, such simplistic approaches often lead to the reappearance of 19th-century concepts – such as those correlating race and culture, or economic structure and beliefs – which the accumulated anthropological evidence should have made obsolete decades ago.

The reaction of some anthropologists to these developments has been to denounce the multiculturalism phenomenon as nothing more than a strategy by which consumer-capitalist societies have been able to deflate the potentially subversive implications of diversity by channelling its expression into unthreatening forms of "identity politics" (Paredes 1996; Rosaldo 1997). Others, however, have put the responsibility on the anthropologists' own shoulders, by calling attention either to the persistent lack of engagement with issues of intracultural diversity traditionally characterizing the discipline (Nader 1994; Sanjek 1995), or to the solipsistic tendencies of postmodern theoretical positions (Harris 1999; Rappaport 1995).

On the whole, though, disciplinary practitioners now feel that the debate over multicultural education reveals a realistic popular concern with matters of diversity, and thus provides an important "window of opportunity" for the incorporation of anthropological perspectives in educational curricula (Cerroni-Long 2000). The problem, however, is that there is very little agreement on how human diversity is defined and understood. Consequently, no comprehensive model of multicultural education is available, and many attempts at fostering multiculturalism are either too limited in scope or superficial in design (Banks/Banks 1993).

By and large, current interpretations of multicultural education involve two types of approaches: the "managerial" and the "therapeutic". The managerial approach is the one used most often in the professional and



business world, under the definition of "diversity training". This approach sees culture as a set of values and beliefs reflected in idiosyncratic communication patterns, and it aims at the negotiation of interpersonal differences along the lines of linguistic translation.

The "therapeutic" approach, on the other hand, is more complex, and its implementation can follow two different models. The first model is built around the concept of individual rights, and defines multicultural education as a way of providing all members of a society with the same amount of "cultural freedom", defined as the opportunity to express one's personal identity (James 1995). The second model focuses instead on the importance of group membership, and proposes conflict alleviation by boosting the "cultural prestige" of all groups (Nieto 1992). Neither of these two models delves much into the anthropological concept of culture, apart from identifying cultural membership with performative expression, and by emphasizing, in a rather uncritical way, the role of culture in the establishment of group identity through allegiance to cultural heritage.

At the present time, most multicultural programs applied in American educational settings adopt various versions of the "therapeutic" approach. Consequently, multiculturalism has rapidly become correlated with issues of equity, consciousness raising, and identity politics. It is perhaps not surprising, therefore, that various critics have castigated these programs as anti-educational and divisive. Also, it is often pointed out that the crucial dimension most of these programs lack is an anthropological understanding of human diversity in general and cultural variation in particular (Moses 1990; Wadi/Khan 1997). However, programs that attempt to address the cultural content of human diversity at the ethnographic level are bogged down by the sheer range of cultural, ethnic, and subcultural variation to be considered. As a result, many of these programs end up trivializing diversity, or emphasizing just the cross-cultural incompatibility they aim at dispelling (Melzer/Weinberger/Zinman 1998).

What seems to be sorely needed is a theoretical approach that highlights the connection between subcultural, ethnic, and cultural issues, and this, at least in the American context, is still largely unavailable. In turn, this is hardly surprising, seeing that the study of ethnicity, which occupies the critical space between cultural and subcultural levels of experience, has traditionally been disregarded as a legitimate area of anthropological investigation, and even now is only studied sporadically and without clear theoretical moorings (Cerroni-Long 1995). Indeed, until 1995, the International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES) – the

only disciplinary association with a worldwide professional membership – did not have a section specifically focused on ethnicity research. Such a unit, the IUAES Commission on Ethnic Relations (COER), has recently taken up the task of assessing the contribution of anthropology to the development of multicultural education, and the results are sobering.

### **The COER Survey**

“Multicultural Education” was selected as one of the themes around which COER organized its activities in preparation for the 14th ICAES, the quinquennial IUAES world congress of anthropology, held in summer 1998 in Williamsburg, Virginia (USA). A few months before the congress took place, the UNESCO Division of Cultural Pluralism provided funds through which a ten-nation survey could be conducted. COER members in various parts of the world were invited to participate, and, to ensure a balanced geographical representation, reports were finally commissioned from Australia, China, India, Russia, Greece, Israel, Nigeria, Argentina, Belize, and Canada. Respondents were asked to address a number of core questions related to the role locally played by anthropology in the development of multicultural education, and to provide a comprehensive overview of the intellectual context in which this role has been defined. Some of the reports were presented at the 14th ICAES, and all of the written texts were compiled into a dossier filed with UNESCO in 1998. A summary of the survey was presented at the World Congress on Higher Education, held in Paris in the same year (Cerroni-Long 1998).

One of the key findings is that there is at the moment no international consensus on how to define multicultural education, let alone how anthropology can contribute to its development. Indeed, even the term “multicultural education” is not universally used or understood. Alternative terms in use, such as “intercultural”, “multinational”, “pluralistic”, “interracial”, “ethnic”, and “minority education”, reveal the various perspectives from which diversity is defined, and – implicitly – the role assigned to education in addressing it. Some of these perspectives can be easily related to the historical circumstances giving rise to heterogeneity.

To begin with, there are obvious differences between countries built fairly recently through a process of immigration – such as Canada or Australia – and countries with a long tradition of territorial identification but an equally long history of indigenous pluriethnicity, as, for example, China

or Russia. A third case is that of countries like Greece; that is, nations characterized by strong regional diversity but which, until recently, have been proclaiming their homogeneity, and are just now beginning to come to terms with a different reality. Finally, there are countries such as Nigeria or those of the Caribbean, which were created by colonial powers and have been engaged in the process of nation-building since achieving political independence. These four major types of historical experience not only generate settings characterized by different types of diversity, but they also lead to profoundly different ways of defining citizenship, and to different strategies for achieving intergroup harmony.

Two other issues complicating the perception of diversity, and strongly affecting local perceptions according to the COER survey, are those of language and "race". Language is clearly the chief ethnic marker in many heterogeneous societies, and because language is also the vehicle of the educational process at the national level, decisions about adoption or rejection of ethnic-specific mother-tongue instruction often have a strong political component. As for "race" – a concept whose scientific relevance has by now been completely exploded – the term has infiltrated so many fields that it will take a long time before it is completely expunged from our conceptual repertoire. Furthermore, the traumatic experience of racism on the one hand, and, on the other, the confusion of race with ethnicity in the folk definition of "visible minorities", mightily contribute to the perpetuation of a rubric which should be simply subsumed to ethnicity, but which continues instead to have a disturbing life of its own.

Finally, another key finding of the COER survey has to do with the various definitions of anthropology itself. As revealed by the name used for the IUAES – distinguishing between "anthropological" and "ethnological" sciences – many intellectual traditions define anthropology as the discipline studying the physical/biological characteristics of our species, as well as their evolution, while the study of social and cultural patterns of behavior is reserved to ethnology. In these traditions archaeology is a separate discipline, often operating in close connection with history. In other settings, instead, archaeology is subsumed to anthropology, which encompasses as well the physical/biological, cultural, and linguistic subfields. Still in other traditions, the concept of culture itself is discounted, and thus a field of social anthropology is recognized instead of a cultural one, and its major aim is a sort of comparative sociology. Things get even more complicated given the fact that in those settings in which ethnology has a strong record of research, its focus is not quite the same as that of either

cultural or social anthropology, since it more specifically addresses the study of "folk traditions" seen as distinct from cosmopolitan and/or hegemonic cultural expressions.

To top it all, there is the fact that postmodernity, as the condition of societies in which capitalism has entered a globalized expansion phase, inevitably leads to dilution of social allegiances, and concomitant hunger for personal recognition. It is not surprising, therefore, that in such settings cultural membership is sometimes considered a matter of choice, and *any* type of group membership is recognized as a potential source of social diversity, deserving protection of equal rights and celebration of uniqueness. Thus, in American society, for example, one's ethnicity is often considered an identity "option" (Waters 1990), and multicultural education has been applied to issues of diversity not only emerging from national origin or ethnicity, but also from gender and age differences, religious preference, economic disadvantage, sexual orientation, physical disability, and choice of "alternative lifestyle" (Schuman/Olufs 1995). In fact, diversity-training programs often recognize also the existence of "corporate cultures" and incorporate this recognition in their approach.

All of this creates great confusion about the interrelation between culture and ethnicity, the dimensions of intracultural and intraethnic diversity, and the dynamics of intergroup relations. Also, it ends up making multicultural education a vehicle for the affirmation of the rights of "interest groups" – a legalistic and moralistic enterprise – rather than an instrument for a better understanding of the process by which intercultural relations often lead to conflict.

There are two other perspectives contributed by the postmodern *Zeitgeist* that have profoundly affected multicultural education. The first has to do with the attention given to subjectivity, symbols, and interpretations (indeed, a whole school of anthropology is now called "interpretive"), which has fuelled the celebration of intracultural fragmentation characterizing some forms of multiculturalism. The second involves a nihilistic philosophical tendency, which is often expressed in the rejection of the belief in rationality – and its formal expression, science – as an emancipatory force. Consequently, it is the scientific study of our species, at the interrelated biological and sociocultural levels, that gets short thrift in multicultural education. This is unfortunate, because anthropologists have accumulated information that may be crucial to a better understanding of the issues at stake. Furthermore, the promise of the scientific approach is its universality. Consequently, the injection of scientific anthropological

knowledge in programs of multicultural education might permit the development of pedagogical approaches that are sufficiently free from cultural specificity to be applicable worldwide (Cerroni-Long 1999).

## **Recommendations**

The overall assessment made possible by the COER survey leads to some basic recommendations. First of all, it must be recognized that the first step in developing multicultural education requires addressing some fundamental issues. These can be summarized as follows:

### **Definitions**

- \* There are many types of human diversity, and they need to be clearly identified, and addressed in different ways.
- \* The types of diversity recognized at any point in time, and the way they are defined, are culture-specific and hegemonically determined (i.e., they are profoundly affected by the social distribution of power).

### **Expressions/Reactions**

- \* The characteristics of our species affect both the expressions of diversity and the reactions to it.
- \* Diversity elicits syntonetic/dystonic reactions (i.e., reactions involving acceptance or rejection) which are usually group-specific, but which may also vary individually.
- \* Every individual occupies a particular position in reference to all diversity matters, but s/he is usually unaware of it.
- \* This situation, and the syntonetic/dystonic reaction accompanying it, leads to a process of "othering" (i.e., a focused expression of ethnocentrism).

### **Membership**

- \* Group membership is not always self-determined, and its perception varies within and across groups.
- \* Awareness of group membership profoundly affects perceptions of diversity and reactions to it.

Anthropology can contribute very constructively to the clarification of these issues, but the type of anthropology best suited for this task is a discipline that is eminently holistic and determinedly scientific. Thus, the second recommendation calls for approaches to multicultural education that frame cultural diversity in the context of the commonalities characterizing our species, and that encourage the understanding of cultural differences in reference to an analysis of cultural membership and of the process by which it is acquired and perpetuated. It is only by documenting the range of these differences, and by putting them into a comparative framework, that we can acquire a better understanding of what culture is and of how it relates to ethnicity and other forms of subcultural variation. Also, this knowledge can provide insights into the factors triggering intercultural conflict, thus facilitating the development of the skills necessary for its early detection and successful defusion (Cerroni-Long 1996a).

Apart from bypassing the solipsism of the postmodern perspective, this approach would also stimulate a better understanding of what is culture-specific in scientific practice itself (Cerroni-Long 1996b), and thus encourage the establishment of a fruitful cross-cultural dialogue on the matter. Finally, and perhaps most importantly, rooting the study of diversity in a better understanding of the overall characteristics of our species would implicitly contain the ethnocentric, divisive tendencies of some forms of multiculturalism. Certainly, it would call attention to what many still consider the original mission of multicultural education: the establishment of social harmony through a better understanding of the dynamics of intercultural conflict.

In line with this general aim, the third and final recommendation concerns the need to encourage the development of five basic skills which may be seen as the prerequisites for any type of multiculturalism. These skills are: reflexivity, empathy, awareness, conciliation, and tolerance. Reflexivity implies the ability to know oneself at all levels, including – crucially – the cultural one. Empathy provides the other side of the multicultural coin, by defining the ability to understand “otherness” clearly enough to know how to treat others as they would like to be treated, rather than according to our own, culture-specific standards of desirability. Awareness provides the necessary context for empathy by bringing to consciousness the connection between our cultural background and its behavioral expressions. Conciliation involves the recognition that no matter how culture-specific behavioral patterns may be they do fulfil needs and desires that are rooted in the biological characteristics of our species. And, finally, toler-

ance implies the monitoring of behavioral expressions, both ours and those of others, so that potential cross-cultural misunderstandings are avoided or at least minimized. The acronym for these five skills is R.E.A.C.T, which usefully reminds us that while human behavior is often blindly reactive it may also be honed through a "second attempt" – literally a re-act – aimed at establishing interpersonal understanding and social harmony in heterogeneous settings.

The willingness, and ability, to hone behavior in this way is precisely the aim of multicultural education, and anthropology can contribute both the information necessary to develop best practices in this area, and the intellectual framework essential to their successful implementation (Cerroni-Long 1999). Given the acceleration of demographic changes the world is now witnessing, the need for "multicultural literacy" is rapidly growing. The basic skills required for this novel form of literacy may seem unfamiliar and challenging, but their acquisition promises, and can deliver, a broader and richer appreciation of the multifarious ways in which our common humanity gets expressed.

## References

- Banks, James A./McGee Banks, Cherry A. (eds.) (1993): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cerroni-Long, E. L. (1995): Insider or Native Anthropology? In: *Insider Anthropology* (E. L. Cerroni-Long, ed.), pp. 1-16, Arlington, VA: American Anthropological Association (NAPA Publication).
- Cerroni-Long, E. L. (1996a): Aspirations to Universalism. *Anthropology Today* 12 (5), pp. 26-27.
- Cerroni-Long, E. L. (1996b): Human Science. *Anthropology Newsletter* (January), 52, 50.
- Cerroni-Long, E. L. (1998): The Role of Anthropology in Multicultural Education. Paper presented at the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, France.
- Cerroni-Long, E. L. (1999): Multiculturalism, Education, and the State. Paper presented at the UNESCO International Colloquium "Towards a Constructive Pluralism", Paris, France.
- Cerroni-Long, E. L. (2000): Through the Multiculturalism Window. *Anthropology News* 41 (1), pp. 9-10.
- Harris, Marvin (1999): *Theories of Culture in Postmodern Times*. Walnut Creek, CA, AltaMira Press.

- James, Carl E. (1995): *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Kivisto, Peter/Rundblad, G. (eds.) (2000): *Multiculturalism in the United States*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Melzer, A. M./Weinberger, J./Zinman, M. R. (eds.) (1998): *Multiculturalism and American Democracy*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Moses, Yolanda (1990): *The Challenge of Diversity*. In: *Cultural Diversity and American Education* (T. G. Carroll/J. Schensul, eds.), pp. 402-412. Newbury Park, CA: Sage.
- Nader, Laura (1994): *Comparative Consciousness*. In: *Assessing Cultural Anthropology* (R. Borofsky, ed.), pp. 84-94. New York: McGraw-Hill.
- Nieto, Sonia (1992): *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. White Plains, NY: Longman.
- Paredes, J. A. (1996): *Multiculturalism with an Attitude*. *Anthropology Newsletter* (May): 54, 56.
- Perry, Richard J. (1992): *Why Do Multiculturalists Ignore Anthropologists?* *The Chronicle of Higher Education* (March 4), A 52.
- Rosaldo, Renato (1997): *Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism*. In: *Latino Cultural Citizenship* (W. V. Flores/R. Benmayor, eds.), pp. 27-38. Boston: Beacon Press.
- Rappaport, Roy A. (1995): *Disorders of Our Own*. In: *Diagnosing America* (S. Forman, ed.), pp. 235-294. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sanjek, Roger (1995): *Politics, Theory, and the Nature of Cultural Things*. In: *Science, Materialism, and the Study of Culture* (M. F. Murphy/M. L. Margolis, eds.), pp. 39-61. Gainesville: University Press of Florida.
- Schuman, David/Olufs, Dick (1995): *Diversity on Campus*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wadi, Alaka/Khan, Naveeda (1997): *Inserting "Culture" into Multiculturalism*. *Anthropology Today* 13 (4), pp. 9-12.
- Waters, Mary C. (1990): *Ethnic Options: Choosing Identities in America*. Berkeley: University of California Press.



Haim Gordon

## Dialogue between Civilizations

### Learning from the Israeli-Palestinian Case

In general terms, it is evident that dialogue between civilizations can be inspiring and enhancing for all those who are involved. But once this global statement is made, a hornets' nest of conceptual and practical problems emerge. For instance, dialogue does not occur between civilizations but, rather, between persons. Furthermore, if we accept Martin Buber's description of interpersonal dialogue, a sad conclusion emerges. Many, if not most persons flee from the possibility of relating dialogically to other persons who are members of their own social group, or nation, or civilization. Hence, one can safely assume that many people will find it extremely difficult to relate dialogically to persons in what are called different or alien civilizations.

Yet, what is dialogue? Over the years, I have found some very significant, yet not complete, answers to this question in the writings of Martin Buber and in the writings of some other thinkers. Some insights that add to these significant answers arose from my personal experiences, as a Jew and an Israeli, who has been working for more than two decades to further dialogue in the Middle East.

Learning from Buber, dialogue can be described as an interpersonal relationship and conversation in which neither partner attempts to manipulate the conversation or to manipulate his or her partner in the conversation. Rather, each partner in the conversation strives to relate with his or her whole being to the whole being of the person who is a partner in the conversation. In the course of this essay, some depth will be added to this initial description of dialogue.

A much more difficult question is: What constitutes a civilization? I do not know. Moreover, I am not even sure how one approaches the question so as to find a full or a satisfying answer. Perhaps my difficulties in defining or describing what constitutes a civilization, and in recognizing what is

meant by this term, is that in my ongoing work for dialogue I always have preferred to discuss spiritual heritages. Let me, therefore, leave the question of what constitutes a civilization unanswered. In what follows, I shall relate to dialogue between civilizations by primarily considering the possibility of dialogue between people from different spiritual heritages.

The relationship between interpersonal dialogue and a person's spiritual heritage has concerned me for more than two decades. I should add that, on the everyday level of educating for dialogue, Buber had little to say on this subject. My concern with this topic began in 1979 when, together with other Israelis and Palestinians who believe in dialogue in this troubled area of the world, I began working actively for dialogue between Jews and Arabs in the Middle East. As already indicated, my approach was based primarily on the writings of Martin Buber who repeatedly suggested that, for genuine dialogue to come into being, the whole person should engage in dialogue. Emphasizing and relating to the whole person meant, I have since then believed, that each participant in a dialogical encounter must learn from the spiritual heritage of his or her partner in dialogue.

I soon learned that Buberian dialogue, in which the partners to dialogue relate as whole beings, required much more than reaching an intimate or open conversation between the partners. In the context of my interaction with Israelis, Palestinians, and Egyptians, Buberian dialogue required that each Jew and each Arab attempt to engage in dialogue while relating to one's own spiritual heritage and to the spiritual heritage of the Other, who is his or her partner in dialogue. Such seemed quite clear. But Buberian dialogue was very difficult to realize in the specific context of conflict and mistrust that has characterized relations in the Middle East. What is more, while working daily to educate people to relate dialogically, I ran out of Buber's insights before I ran out of educational problems.

One of my first dialogical projects was the attempt to educate Jews and Palestinians, who were citizens of Israel, how to live Buberian dialogue in their daily encounters with each other.<sup>1</sup> The project was conducted for three years, between 1979 and 1982, at the university where I am employed, Ben Gurion University in Beer Sheva. Most of the participants in the project were students at my university. One of the enhancing components of this educational project was a trip each year to Egypt with all of

---

1 For more on the project see: Haim Gordon, *Dance, Dialogue and Despair: Existential Philosophy and Education for Peace in Israel* (Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press, 1986).

the students. Among the many reasons for this trip there was the wish to have Jews and Palestinians, who were Israeli citizens, encounter the Arab-Moslem spiritual heritage in the only Arab country that was at peace with Israel, and that had a large educated population.

During these trips to Egypt, I met quite often with the celebrated Egyptian author, Naguib Mahfouz, who later became the first Egyptian Nobel Prize for Literature Laureate. Mahfouz preferred meeting with small groups, hence I was always accompanied by three or four Jews and Palestinians. At our first meeting, in the winter of 1980, we discovered that Naguib Mahfouz was a warm dialogical person, with a delightful sense of humor, a capturing smile, and a hearty laugh. In many candid meetings with Mahfouz in the years that followed, I endeavored to learn from his wisdom. One way that I chose to learn from him was to engage in dialogue with him on his writings and on the differences in our spiritual heritages.

One evening Mahfouz made a statement concerning the views that he expressed at our meetings. He made the statement in response to my question whether he wished to convey a message in his books, and if so, what was the message. Mahfouz replied: "No, my views are not what I wish to convey in my books. Still, if you ever find that the views that I express in our meetings contradict what emerges in my books, don't believe me, believe my books."<sup>2</sup>

At the very least, Mahfouz' reply suggests that a conversation, which may even include poignant questions and sincere answers, cannot take the place of a good work of literature. Yet his reply also points to the significance of establishing any dialogue between civilizations, or between members of different spiritual heritages, on knowledge. Such knowledge must include a deep understanding of and relation to one's own spiritual heritage, and much more than a passing acquaintance with the Other's spiritual heritage. Obtaining this knowledge requires, at least, the reading and the learning of what great artists, authors, and thinkers have created within both heritages, and also some knowledge of history of the civilizations that gave birth to both spiritual heritages.

While not abandoning the wish to incorporate a person's spiritual heritage into interpersonal dialogue, I slowly discovered some harsh truths. Prominent among these truths is the fact that, frequently, we workers and edu-

---

2 For more on my meetings with Naguib Mahfouz see: Haim Gordon, Naguib Mahfouz's Egypt: Existential Themes in his Writings (Westport, CT: Greenwood Press, 1990).

cators for dialogue will be hit in the face by a reality in which evil deeds are prominent and accepted. My first encounter with this sad truth, while working for dialogue, was the Israeli invasion of Lebanon in 1982. That invasion was a result of the evil decisions of the members of the Israeli government. I also learned that such evil deeds as the Israeli invasion of Lebanon, in which thousands of people were killed and devastation was wreaked upon tens of thousands, are often sanctioned by political leaders, by journalists, by respected authors, and by the princes of corporate capitalism. In such an atmosphere, working for dialogue between people from different civilizations and spiritual heritages often resembles spitting into the wind.

No less terrible, and evil, was Israel's official harsh response to the first Palestinian intifada in the Occupied Territories, which began in December 1987. Few persons in Israel dared to see that this intifada was a legitimate uprising of the Palestinian people in the West Bank and the Gaza Strip, in territories unjustly occupied by Israel and unjustly ruled by the Israeli army. The uprising was legitimate because the Palestinians wanted one simple thing which all human beings deserve: personal and political freedom. Here is one area where Buber's insights on dialogue were sorely lacking. Buber never linked directly and concretely between dialogue and the struggle for personal and political freedom, or the fight against political evils.

A decision to struggle against the political evil occurring 50 kilometers from my home in Beer Sheva led to additional learning about dialogue between persons from different spiritual heritages, especially in a conflict situation. In the spring of 1988, together with other Israelis residing in Beer Sheva, I helped to found a small group, the Gaza Team, whose members decided to struggle for the human and political rights of the Palestinians in the Gaza Strip. We travelled very frequently, usually once every two weeks, for a full day to the Gaza Strip and documented abuses of the human rights of Palestinians by Israeli soldiers. We then sent these documented abuses to the Israeli army commanders whose soldiers had committed the abuses and demanded that they investigate our complaints. We also sent copies of the abuses to political leaders and requested a response. One of my initial conclusions from this often enraging and heartrending experience was that dialogue between persons from different spiritual heritages requires a joint understanding of what constitutes justice and a commitment to fight political evil.

These conclusions required going beyond the writings of Martin Buber, who very rarely discussed justice in the political realm, or confronted political evil. My experiences while working for human rights of the Palestinians in the Gaza Strip taught me that Buber was sadly mistaken when he decided to evade seeing and discussing what occurs in the political realm. Consequently, Buber also refused to see that genuine dialogue between people of different spiritual heritages frequently requires facing and condemning evil.

One outcome of my discerning Buber's mistake was that I decided to publish my views, and thus to show the path we need to follow if we wish to promote dialogue between Israelis and Palestinians. In 1991, in a short book, which I co-edited with Rivca Gordon, and which was dedicated to the quest for dialogue between Israelis and Palestinians, I wrote an essay titled "Confronting Evil: A Prerequisite for Dialogue". My essay opens with the following paragraph, which rings true today, when, again due to the evils of Israeli political leaders, we are experiencing the second Palestinian intifada and fight for freedom:

"Today, in the midst of the forceful and often brutal Israeli oppression of the Palestinian uprising, I believe that genuine dialogue between Jews and Palestinians can only be established on the basis of a willingness to confront evil and to struggle against it. I also believe that is the reason why dialogue is so scarce, because few Jews in Israel are willing to confront the evil that we are directly responsible for."<sup>3</sup>

The upshot of my personal development while working for Jewish-Arab dialogue, which I have very briefly overviewed has, I believe, an immediate, rather simple, conclusion. This conclusion has much relevance for genuine dialogue between people of different civilizations. I recognize that this conclusion may be viewed as a slap in the face to many of the adherents of the relativist approaches promoted by the prophets of post-modernism. But I firmly believe that, due to their superficiality, their indolence, and their refusal to see the complexity of human existence, many of these adherents of post-modernism deserve such a slap. It might waken them from their metaphysically unfounded fantasies.

The conclusion is that genuine dialogue between people from different civilizations or spiritual heritages frequently requires a joint quest for justice. And when I use the term justice I do not mean relative justice, or the

---

3 Haim Gordon/Rivca Gordon (eds.), *Israel/Palestine: The Quest for Dialogue* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1991), p. 116.

justice of various narrators who express what they believe to be the values of certain cultures. I mean an idea of justice that is based on ontology and epistemology, and hence it is an idea of justice that relates to all human beings, regardless of their background and culture. Plato and many other great Western thinkers envisioned such justice, as did some great Eastern thinkers. In the twentieth century one such great Eastern thinker, who also struggled for justice, was Mahatma Gandhi. Thus, going beyond Buber, I hold that a quest for dialogue between people of different civilizations or spiritual heritages – in my case between Jews and Palestinians – that ignores the question of what is justice is bound to fail.

Dialectical complexities exist. Dialogue between Palestinians and Israelis can help the partners in dialogue to search for a just political solution to their differences. The opposite is also true. The search for a just political solution can lead to genuine dialogue between Palestinians and Jews. Let me stop here, however, because everything I have written has been somewhat of an overture to a major question that can now be raised: What may be spiritually enhancing when genuine dialogue occurs between people of different civilizations, that is, between people of different spiritual heritages?

In order to answer the above question, let me commence with a seemingly remote learning experience which I underwent. It occurred at a two day seminar in which I participated and was dedicated to the thought of Søren Kierkegaard; the seminar was held during the XVII International Congress of the History of Religions held at Mexico City in the summer of 1995. At that seminar, Kinya Masugata, a Japanese professor from Osaka Kyoika University in Japan, presented a paper which suggested a significant reason that it was very difficult to discuss many of Kierkegaard's ideas and thoughts in Japan.<sup>4</sup> His paper revealed an aspect of Japanese Being and language which has been quite overlooked.

The significant reason for the difficulty of relating to Kierkegaard's ideas, to which Masaguta pointed in his paper, relates to the link between language and ontology. He indicated that the Japanese language had not the richness of words and the implicit and explicit ideas for the many kinds of love that were described and discussed at length, and in depth, in many of Kierkegaard's works, for instance, in *Either/Or* and *Works of Love*. Ma-

---

4 Kinya Masugata, Love in Japan and Kierkegaard. Paper presented at the XVII International Conference on the History of Religions, Mexico City, 1995.

sugata also pointed out that matters changed slightly during the Meiji Period, 1868-1911, when the government permitted Japanese scholars, scientists, and lay people to begin to learn from the ideas expressed by Western thinkers and writers. But, his paper indicates, the problem still exists; love, as described and discussed by Kierkegaard, is difficult to present in Japanese. My very limited acquaintance with Japanese everyday life, thinking, and literature upholds the findings of Kinya Masugata.

Consequently, Masugata explained, even today the Japanese person who reads the writings of Søren Kierkegaard is faced with a difficult choice. The reader can ignore Kierkegaard's enlightening insights about love, or he or she can attempt to water them down so as to fit the Japanese language. A Japanese reader of Kierkegaard's books can attempt to drastically change his or her Being-in-the-world so as to endeavor to live some of the insights and ideas encountered in Kierkegaard's writings. The second choice is extremely difficult, as Masugata indicated, because our understanding of the daily reality in which we live is limited by our language. The result of this limitation is that the average Japanese person, who has not read Kierkegaard, will probably never even faintly imagine the many insights and illuminating thoughts about love that Kierkegaard discusses. Thus, persons living in Japanese society and persons establishing interpersonal relations in Japan, probably are hardly aware of the many insights concerning love that Kierkegaard described.

Need I add that Kierkegaard's writings repeatedly convince his readers that a life lived with a very superficial understanding of love is banal and ruinous?

A rather simple result emerges. Dialogue between Japanese people and people of other civilizations or of other spiritual heritages may help the Japanese people to enhance and enrich their lives – for instance, they can learn from persons who understand and can relate to Kierkegaard's ideas about true love and about how to live with love. Such may occur if the Japanese persons engaging in such a dialogue will act as Kinya Masugata did and be willing to learn from the spiritual heritage of the Western civilization. Such a learning can instruct them how to enhance their own Being-in-the-world and perhaps better the way of life of their society.

The opposite is also very true. Persons from the Western civilization may learn and enrich their Being-in-the-world from the profound thinking that may be found in Japanese language and in some of the ideas expressed, yet concealed, in that language. An intriguing example of such learning from the wisdom of Japanese language is a philosophical dialogue

written by the philosopher Martin Heidegger, titled *A Dialogue on Language: between a Japanese and an Inquirer*.<sup>5</sup>

It is evident from the content of this lengthy dialogue that Heidegger is describing himself as the inquirer, and that a genuine philosophical dialogical encounter occurred between Heidegger and a live Japanese scholar and thinker. During the dialogue between Heidegger and the Japanese scholar they also relate to the thoughts of other Japanese thinkers who have passed away, and who engaged in dialogue with Heidegger early in his career.

In this dialogue, Heidegger shows himself learning much from his Japanese partner in dialogue about the mysterious link between language and Being. Heidegger himself wrote that language is the house of Being. But, he also repeatedly wrote that clarifying the thought underlying this statement is not a simple task. In the dialogue, Heidegger is assisted in this task through his learning from his Japanese partner in dialogue about the way the Japanese language relates to the Being of beings. The dialogue clearly indicates that the Japanese language expresses ideas about the Being of beings that are not found in Western concepts, language, and thinking. Learning from these Japanese ideas, and from the Japanese language, Heidegger believes, can enhance and enrich our Western Being-in-the-world. It can contribute substantially to our wisdom.

These brief examples suggest that genuine dialogue between persons from different spiritual heritages can add substantially to the breadth and depth of the mode of existence of the persons involved in such dialogue. Such a dialogue can become a sharing of wisdom of the spiritual heritages. In a word, dialogue can make the lives of the participants in dialogue much more worthy. As Buber stated, any person who relates to other persons dialogically will discover, emerging in his or her life, a more profound and enhancing relationship to things that are worthy in themselves – such as justice, beauty, love, wisdom, and knowledge. I have shown the truth of Buber's statement in other writings.

Jerusalem is a beautiful city. As is well known, the city is also holy to the three monotheistic faiths: Judaism, Christianity, and Islam. As such, Jerusalem is also a daily meeting place of persons who adhere to the three great spiritual heritages which are intimately linked to these faiths. In the city of

---

5 Martin Heidegger, *A Dialogue on Language: between a Japanese and an Inquirer*, in: *On the Way to Language*, trans. Peter D. Hertz (New York: Harper & Row, 1982), pp. 1-54.



Jerusalem, many elements of the spiritual heritages of these faiths can be found in the mosques, the synagogues, the churches, and the other buildings and sites which are central to the Being of each of the three monotheistic religions.

Thus, Jerusalem could be a city where dialogue between civilizations or between people of different spiritual heritages could emerge quite naturally. Such instances of dialogue could be a boon and a blessing for all the persons involved, and also for many others. I firmly believe that Buberian dialogue between persons who believe in the different three monotheistic faiths would enhance and enlighten the lives of all those persons who engage in such dialogue, and of many others who come into contact with the persons engaging in dialogue. Thus, dialogue between spiritual heritages could contribute to peace and to justice. It would also be a sharing of wisdom. Consequently, such dialogical encounters could also greatly enrich the Being-in-the-world of the partners in dialogue, and of the city of Jerusalem.

Unfortunately, however, very little of such dialogue, between Moslems and Christians, or between Christians and Jews, or between Jews and Moslems, is currently occurring in Jerusalem. Many persons would probably state that so-called "political reasons" are to blame for this lack of dialogue. A closer look reveals that most of these "political reasons" are an outcome of Israel's continual unjust oppression and cruel exploitation of the Palestinians living in the West Bank and in East Jerusalem. These evil policies are based on daily evil decisions made by Israeli politicians and by their supporters. To make matter worse, Israel's evil decisions have also contributed to converting the city of Jerusalem into an area of conflict and bloodshed.

The results are terrible. Jerusalem is now a beautiful city in which religious fanaticism often thrives, and, like a hydra, repeatedly raises its ugly head. Need I add that fanaticism is the enemy of *genuine dialogue*, of wisdom, and of justice? Is it not also evident that fanaticism is particularly the enemy of *genuine dialogue* between persons from different civilizations?

How can we counter fanaticism and promote dialogue? Attempting to engage in dialogue with a fervid fanatic is usually an exercise in futility. The fervid fanatic does not listen. He or she hears only those facts or statements that fit his or her own dogmatic beliefs and manner of relating to the world. By staunchly adopting such a narrowing mode of existence, the fanatic is daily ruining his or her relationship to all other persons and to the reality which he or she encounters.

One of the blessings of our life is that other persons have freedom and hence they can surprise us. The person whom I encounter can surprise me and enter into dialogue with me and relate to me as a Thou. The fanatic ignores this element of surprise in human relations, and also the enhancing and wonderful possibility of dialogue. He or she thus narrows and ruins his or her own Being-in-the-world, and endeavors to ruin the Being-in-the-world of others.

This persistent self-ruining of fundamental relationships with other persons is probably the only attitude and behavior by which the fanatic may become aware that something may be amiss in his or her life. Buber suggests that only by pointing to an area of deep personal pain in his or her existence, perhaps, you may be able to arouse a fanatic to question his or her dogmatism and fanatic beliefs. But, from my limited experience, such an approach requires much patience and personal courage. Hence, struggling against the fanatic and his or her ruinous deeds and thoughts is an ongoing challenge for anyone who wishes to further dialogue between persons from different civilizations and spiritual heritages.

In closing this short essay we can return to the question that opened it. What can be learned from the Israeli-Palestinian case concerning dialogue between different spiritual heritages?

It is evident that in this troubled section of the world persons from different spiritual heritages, or different civilizations, live together in the same geographical area. Yet very little spiritually enhancing dialogue occurs, or has occurred, between people of these different spiritual heritages and faiths: Judaism, Christianity, and Islam. Quite often the lay people and the representatives of these different spiritual heritages have related to each other as forsworn enemies.

The reasons for this enmity, I believe, are evil deeds by members of the different spiritual heritages and civilizations. Many of these evil deeds are based on the unwillingness to respect and to promote the freedom of others. If we Israelis had respected and promoted the freedom of Palestinians, as we do our own freedom, certainly we would have created a much more congenial atmosphere for dialogue, for justice, for peace, and for learning from our spiritual heritages.

From the evils of the Israeli occupation of the Palestinians I have learned that respect for freedom of the Other should serve as the basis for a mutual understanding of justice. When such a basis exists it is possible for persons from different civilizations and spiritual heritages to engage in

Buberian dialogue. This dialogue, in turn, will lead to a more profound respect of the freedom of the Other.

This essay should end, however, on a more hopeful note. My limited experience for more than two decades of struggling for dialogue in the Middle East, and especially for dialogue with Palestinians, has also some joyous and worthy conclusions. I have learned that dialogue between persons from different spiritual heritages can, at times, be a glorious opportunity for those who are involved. A person engaged in such a dialogue can share the beauty and the wisdom of his or her spiritual heritage with a partner, and learn from the beauty and the wisdom of the spiritual heritage of that partner in dialogue.

Thus, despite the many difficulties encountered in relation to the worthiness of dialogue between spiritual heritages, I have learned the truth of Martin Buber's following short Hasidic saying:

#### WHEN TWO SING

When a man is singing and cannot lift his voice, and another comes and sings with him; another who can lift his voice, the first will be able to lift his voice too. That is the secret of the bond between spirits.<sup>6</sup>

---

6 Martin Buber, *Ten Rungs: Hasidic Sayings*, trans. Olga Marx (New York: Schocken Books, 1947), p. 84.

**Pascale Dorenlot**

## **Zur Dynamik der Identitätskonstruktion in unterschiedlichen interkulturellen Lebenssituationen**

### **Ein Vergleich zwischen Kindern und Erwachsenen aus binationalen und aus emigrierten Familien in Europa**

Was die politische Handhabung von Migrationssituationen und Situationen familiärer Binationalität betrifft, ist Europa ein sehr uneinheitlicher Kontinent. Hier sind nationale Traditionen ausschlaggebend, die in sehr variablen juristischen Rahmenbedingungen sowie in unterschiedlich definierten interkulturellen Interaktionsmustern ihren Ausdruck finden. Doch zugleich befinden wir uns heute in einer Zeit, in der die Konfrontation mit multiplen interkulturellen Situationen immer häufiger wird. Sie sind in ihrer Wahrnehmung durch die Institutionen und im interpersonellen Kontakt einem Wandel ausgesetzt, der alle Länder betrifft. Soziale Probleme und Konflikte, die sich insbesondere aus den Erfahrungen mit Migrationssituationen in den letzten 30 Jahren ergeben haben, aber auch Erfahrungen im Zuge der Globalisierung, vor allem die Zunahme interkultureller Kontakte in Handel, Kultur, Bildung und Ausbildung sowie nicht zuletzt der europäische Einigungsprozess (der u. a. die Suche nach gemeinsamen Richtlinien zur Migrationspolitik und eine Zunahme sowie Umdeutung der intra-europäischen Mobilität zur Folge hat) bestimmen maßgeblich diese Entwicklung mit.

Dieser globale Prozess und seine unterschiedlichen Konsequenzen auf nationaler und lokaler Ebene sind vor allem Gegenstand soziologischer und politologischer Analysen. Anthropologen, Psychologen und Pädagogen interessieren sich hingegen mehr für die individuelle und interindividuelle Ebene interkultureller Kontakte. Deshalb werden oftmals in den Ausführungen letzterer solche übergreifenden kontextuellen Gegebenheiten nicht – oder nur vage – mit einbezogen. Empirische Arbeiten beziehen sich indessen meist nur auf eine interkulturelle Situation, aus der heraus allgemeine Modelle und Prozesse der Identitätsbildung in interkulturellen Kontexten entworfen werden.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, von vornherein mehrere interkulturelle Situationen in die Reflexion mit einzubeziehen. Es wird ein Modell der Identitätskonstruktion in interkulturellen Situationen vorgestellt, das die unterschiedlichen politisch-sozialen Kontexte, in denen diese eingebettet sind, berücksichtigt. Mit anderen Worten: es wird hier versucht, den situierten Charakter der Identitätsdynamiken in interkulturellen Lebenssituationen nicht außer Acht zu lassen. Gleichzeitig basiert die hier vorgestellte Arbeit auf der Grundannahme, dass jeder interkulturellen Situation, aus der heraus unterschiedlich perzipierte Zwänge und Ressourcen entstehen, gemeinsame Identitätsdynamiken zugrunde liegen. Diese werden lediglich durch eine Reihe situativer Faktoren anders gewichtet und kombiniert, was zu sehr unterschiedlichen Identitätskonstruktionen und -expressionen führen kann. Zu diesen situativen Faktoren zählen u. a. die ökonomische und juristische Stellung der Individuen, die sich in interkulturellen Lebenssituationen befinden, die Beziehungen zwischen beiden kulturellen Gruppen, auf die sie sich in ihrer Identitätskonstruktion berufen – Beziehungen, deren Geschichte sich in bestimmten, in Interaktionen ausgehandelten Repräsentationsmustern verdichtet –, sowie der Zeitpunkt im Lebenslauf des Einzelnen, in dem diese interkulturelle Situation erlebt und integriert wird, und ihr möglicherweise synergetischer oder antagonistischer Zusammenhang mit anderen Identitätsdimensionen (z. B. der religiösen, der geschlechtlichen, der politischen Identität). Diese situativen Aspekte sind selbst Ergebnisse von interindividuell ausgehandelten Deutungen. Sie haben deshalb weniger präskriptiven als tendenziellen, d. h. bestimmte Tendenzen favorisierenden Charakter. Zudem unterliegen sie selbst zeitlichen Änderungen, die sich auf die ständig reevaluierte Identitätskonstruktion der Individuen auswirken. Dennoch verschaffen sie einen Einblick in die Konstruktion von Zusammenhängen zwischen der kulturellen Identität und weiteren Merkmalen des sozialen Kontextes, in dem die Individuen in interkulturellen Situationen ihre Identität konstruieren.

Dieses Projekt ist auf der Basis einer empirischen Arbeit zur Identität von jungen Erwachsenen aus deutsch-französischen Familien entstanden.<sup>1</sup> Es ist mit der Absicht eines Vergleichs mit anderen interkulturellen Situationen, vor allem der Migration, ausgearbeitet worden. Es ist entstanden aus der theoretischen Auseinandersetzung mit den Modellen und Identi-

---

1 120 junge Erwachsene zwischen 20 und 30 Jahren, deren Eltern ein deutsch-französisches Ehepaar bildeten, sind interviewt worden. Sie sind entweder in der Bundesrepublik oder in Frankreich aufgewachsen und haben in interindividuell sehr variablem Maße eine bilinguale und bikulturelle Erziehung genossen.

tätstypologien, die in der umfangreichen Literatur zur Migrationsforschung vorliegen. Diese ist geprägt von den heute klassischen Studien aus dem nordamerikanischen Raum von Park (1928), Child (1943) und Lambert (1972), sowie später von Berry (1997), Isajiw (1980) oder Boski (1991), die auch zu Inspirationsquellen für Studien zur Identitätskonstruktion in Migrationssituationen in europäischen Ländern geworden sind (z. B. Tosi 1983 in Großbritannien, Bründel/Hurrelmann 1995 in Deutschland und Camilleri 1991 in Frankreich).

Identität entsteht in der Auseinandersetzung mit der wie auch immer als „eigenen“ erachteten sowie den umgebenden Kultur(en) und Sprache(n). Identität wird in der Sozialisation mitgeformt, aber gleichzeitig geht die Identitätskonstruktion immer vom Individuum selbst aus, auf der Basis seines Lebenslaufs und seiner Zukunftsvorstellungen (die auch institutionell mitgeformt werden), sowie aus der jeweiligen konkreten Situation heraus, in der es sich momentan befindet. *Aber wie gestaltet sich diese Auseinandersetzung mit und gleichzeitige Mitformung durch Sprache(n), Kultur(en), Sozialisation?* Ein weiteres, methodisches Merkmal der vorgestellten Arbeit besteht darin, das empirische Material zu diesem Projekt nicht nur aus einzelnen Aussagen interviewter Personen oder aus bestimmten Faktensammlungen zu ihrer Sozialisation zu gewinnen, sondern die von ihnen benutzte(n) Sprache(n) und die jeweils in jedem Sprachcode ausgedrückten Repräsentationen zu sich selbst und zu beiden kulturellen Gruppen, mit denen sie zugleich in einem Abgrenzungs- und Identifikationsverhältnis stehen, als Verdichtungsmaterial ihrer Identitätskonstruktion zu deuten und zu analysieren. Die Arbeiten von Zavalloni (1984; 1990) und Northhover (1988) sind für dieses Vorgehen wegweisend.

Im Folgenden werden (I) erstens Grunddynamiken der Identitätskonstruktion in interkulturellen Lebenssituationen vorgestellt, die sich aus den unterschiedlichen Identitätsfigurationen in der analysierten Stichprobe von Jugendlichen aus deutsch-französischen Familien und aus dem Vergleich mit Studien über Jugendliche und Erwachsene in Migrationssituationen ermitteln ließen, d. h. die generell in unterschiedlichen interkulturellen Lebenssituationen am Ursprung der Elaborierung der kulturellen Identität stehen. (II) Zweitens wird näher auf eine Reihe situativer Einflüsse und deren jeweilige die Identitätskonstruktion verändernden Effekte eingegangen. (III) Drittens wird das Protokoll eines Jugendlichen aus einer deutsch-französischen Familie, der sich als bilingualer Jugendlicher in beiden Sprachen zu sich und zu beiden kulturellen Gruppen äußert, als Beispiel für verdichtetes Material einer Identitätskonstruktion vorgestellt. Diese sprach-

lich situierten Aussagen verschaffen einen besseren Einblick in die Plastizität von Sprachen und Repräsentationen, in denen die Individuen ihre Identität realisieren und zum Ausdruck bringen: als übergreifende Mediationssysteme zeigen sie sich tatsächlich als – je nach Sozialisationsverläufen in variablem Maße – prägend; zugleich erweisen sich Sprache und Repräsentationen aber als maßgeblich vom persönlichen Lebenslauf des einzelnen Individuums sowie seinen Zukunftsvorstellungen und Strategien mit geformt.

## **1. Die drei Grunddynamiken der Identitätskonstruktion in interkulturellen Lebenssituationen: Kohärenzerzeugung, Adaptation und Strategie**

Identitätskonstruktion findet auf zwei Ebenen statt. Erstens wird Identität ständig in momentanen Situationen, in der Auseinandersetzung mit einem Interaktionspartner, konstruiert. Zweitens wird Identität, aus diesen Situationen heraus, in einer reflexiven „Arbeit“ (Keupp 1997) als persönliche Grundkohärenz kontinuierlich rekonstruiert. Die hier entwickelten Analysen beziehen sich auf diese zweite Form der Identitätskonstruktion.

### **1.1 Kontinuität**

Die Identität wird ständig rekonstruiert aufgrund von Erfahrungen und Ereignissen, die diese in ihrer Grundausrichtung ändern können; gleichzeitig dient diese Rekonstruktion in den meisten Fällen der Ausbildung einer retrospektiven persönlichen Kontinuität. Hier treten Elemente aus dem Sozialisationsverlauf der Individuen (ihr Wohnland, die nationale Zugehörigkeit ihrer Eltern und die Art und Weise, wie diese mit ihrer nationalen Herkunft umgegangen sind, sowie die eigene mono- oder bilinguale Entwicklung usw.) in den Vordergrund. Jedoch wird diese Kontinuität nicht extern, sozusagen von diesen Elementen selbst, bestimmt; vielmehr wird sie durch die Deutung, die die Individuen diesen Elementen im Dialog mit ihrer Umwelt zusprechen, als kontinuierlich- und somit identitätsstiftend rekonstruiert.

Diese Grunddynamik der Kohärenzbildung ist von vielen Autoren dargestellt worden, jedoch oftmals mit der Vorstellung, dass das persönliche Bedürfnis nach Kontinuität eben durch bestimmte extern definierte Soziali-

sationsverläufe gewährleistet sei. So hat z.B. Erikson (1959; 1968) die Konfrontation mit zwei kulturellen Referenzgruppen ohne gesellschaftlich vorgesehenen Integrationsrahmen als Anomiegefährdung aufgefasst. Diese restriktive Auslegung der Kontinuitätsdynamik und der gesellschaftlichen, sozialisatorischen Bedingungen ihrer Realisierung ist später in Frage gestellt und als typische Normvorstellung der amerikanischen Gesellschaft der 50er Jahre gedeutet worden. Dennoch sollte demzufolge nicht voreilig der Schluss gezogen werden, dass die Grunddynamik der Kohärenzerzeugung an sich nicht mehr tauglich sei. Im Gegenteil: Gerade in der jetzigen Zeit, in der sich die gesellschaftlichen Referenzgruppen multiplizieren und die Individualisierung zunimmt, erscheint uns diese Dimension der Kohärenzbildung in der Identitätsarbeit zentral. Sie sollte jedoch entsprechend weiter gefasst werden, d.h. nicht als in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe vorgeformt und durch diese immanent vorgegeben, sondern in ihrer individuellen, rekonstruktiven Qualität, als retrospektiv und durch die persönliche Selektion von einzelnen Identifikationsaspekten, deren Träger unterschiedliche Gruppen sein können, verstanden werden.

Wie aus unterschiedlichen empirischen Studien zu Migration und interkultureller Vermischung ersichtlich, stellt diese Dimension insbesondere in interkulturellen Lebenssituationen einen Hauptvektor der Identitätskonstruktion dar: Diese Situationen sind durch die permanente Konfrontation mit zwei kulturellen Gruppen gekennzeichnet und fordern geradezu vom Einzelnen eine eigene Positionierung. In einer heute auch kulturell freieren Gesellschaft wird nicht nur die ausschließliche Zugehörigkeit zu einer Gruppe als zulässig gewertet, sondern es werden auch andere selektive und plurale Identifikationsformen anerkannt, die zunehmend als Ausdruck von „Kreativität“ und „Individualität“ gedeutet werden.

Die interkulturelle Lebenssituation von deutsch-französischen Jugendlichen erscheint uns insofern interessant, als sie eine gesellschaftlich besonders „bequeme“ interkulturelle Situation darstellt: Ihre gesellschaftliche Akzeptanz ist heute hoch, sie wird auf dem Arbeitsmarkt geschätzt und im Rahmen des europäischen Einigungsprozesses als zukunftsweisend gedeutet. So wird sie auch von den Betroffenen in ihrer großen Mehrheit als sozialer Vorteil aufgefasst und erlebt. Zugleich wird sie als eine Interkulturalität zwischen eng verwandten, zur westlichen, christlich geprägten Kultursphäre gehörenden Kulturen erlebt; andere kulturelle Abgrenzungen stehen heute im Vordergrund, die die perzipierten Differenzen zwischen Deutschland und Frankreich bei den Betroffenen schwächer erscheinen lassen als zwischen anderen kulturellen Gruppen, z.B. einer „westlichen“



und einer „nicht-westlichen“ Kultur. Des Weiteren entsteht die Interkulturalität hier nicht, wie im Fall der Migration, durch die Konfrontation einer Herkunftskultur mit der eines fremden Gastlandes, sondern sie wird vorerst in der Familie erlebt und durch diese vermittelt. Die Eltern und andere Familienmitglieder fungieren als kulturelle und sozialisatorische Mediationsinstanzen; sie eröffnen zugleich (über den *jus sanguinis*) die mögliche juristische Zugehörigkeit zu beiden Gruppen, wogegen Kinder aus emigrierten Familien sich diesen Mitgliederstatus im „Gastland“ meist erst erkämpfen müssen. Nicht zuletzt stellen deutsch-französische Familien in der Regel eine sozio-ökonomisch privilegierte Schicht dar, die über einen wirtschaftlichen Status verfügt, der z.T. familial vererbt wird und eine bestimmte gesellschaftliche Stellung (unabhängig von einer kulturellen Positionierungsproblematik) zumindest in einem der beiden Länder gewährleistet; dagegen sind Familien in Migrationssituationen geradezu durch die *Kombination* von kultureller Abgrenzung und wirtschaftlich prekärer Situation gekennzeichnet.

Aus diesen Gründen ist die Lebenssituation von deutsch-französischen Jugendlichen durch weniger Zwänge bestimmt und verspricht, eine größere Vielfalt an Identitätskonstruktionen (von „völlig binational“, „europäisch“, „international“ bis hin zu „deutsch“ oder „französisch“) zu fördern. In der Tat unterscheiden sich diese jungen Erwachsenen im ersten Anblick durch sehr variable Identitätskonstruktionen. Diese können dennoch auf einige typische Kombinationen aus wenigen, für diese Jugendlichen zentralen, Sozialisationsaspekten zurückgeführt werden. Diese relativ begrenzten Identitätsfigurationen verschafften einen leichteren Zugang zu den Grunddynamiken der Identitätskonstruktion dieser jungen Erwachsenen und brachten vor allem die zentrale Rolle der Kontinuitätsdimension zum Ausdruck. Zugleich kann, in Anbetracht des spezifischen Charakters der interkulturellen Situation dieser jungen Erwachsenen, ein besseres Verständnis für die Entstehung typischer Koordinationsmuster zwischen einzelnen Sozialisationsaspekten in der Konstruktion dieser persönlichen Kontinuität gewonnen werden.

Insbesondere kann gezeigt werden, dass die Familie – in ihrer von den Jugendlichen rekonstruierten „kulturellen Orientierung“ – als maßgebliche Mediationsinstanz gegenüber anderen Sozialisationsinstanzen in der Identitätsarbeit dieser Jugendlichen fungierte. Je nach dem Land, in dem sie aufgewachsen waren, können landestypische familiäre Mediationsmuster definiert werden. Diese setzen sich aus folgender Kombination zusammen: die von den Jugendlichen perzipierte kulturelle Orientierung beider Eltern,

die in eine familiäre Grundorientierung mündet (wobei die des *Vaters*, entgegen gängiger Annahmen zur kulturellen Identität, in der Konstitution letzterer insgesamt prägender zu sein scheint), die eigene sprachliche und schulische Sozialisation, die eng mit dieser Orientierung in Bezug gesetzt wird, und letztlich die aus ausgewählten Erfahrungen in Kindheit und Jugend gebildete Perzeption der Repräsentationen zu jeder kulturellen Gruppe und der mehr oder minder vorteilhaften Positionierungsmöglichkeiten in beiden nationalen Kontexten. Diese Elemente favorisieren, je nach dem Land, in dem die Jugendlichen aufgewachsen sind, typische Kohärenzerzeugungen.

So kann bei Jugendlichen, die in Frankreich aufgewachsen sind, eine Tendenz zur Bevorzugung der „französischen“ Identität festgestellt werden (sie definierten sich selbst häufig als „eher französisch“ oder „binational, jedoch mehr zu Frankreich tendierend“), die mit folgenden rekonstruierten Lebensverlaufsaspekten einhergehen: eine perzipierte Bevorzugung der französischen Kultur bei beiden Eltern (dem französischen und dem deutschen Elternteil), das Durchlaufen einer meist französischsprachigen oder (bei ca. einem Drittel der Jugendlichen, die in Frankreich aufgewachsen sind) einer bilingualen schulischen Sozialisation, sowie die persönliche Einsicht, die in zahlreichen Erfahrungen in Kindheit und Jugend entstanden ist, dass die französische Herkunft in Deutschland positiver gewertet wird als umgekehrt die deutsche in Frankreich.

Bei den Jugendlichen hingegen, die in Deutschland aufgewachsen sind, kann eine stärkere Tendenz zur Konstruktion einer bikulturellen Identität festgestellt werden (sie definieren sich meist als „binational“, „Deutsch-Franzosen“ oder „Europäer“), die mit folgender rekonstruierter Kohärenz einhergeht: eine starke bikulturelle Orientierung in der Familie, eine häufigere und längere, bis zum Ende der Schullaufbahn durchgeführte bilinguale, in manchen Fällen sogar ausschließlich französischsprachige schulische Sozialisation<sup>2</sup> (im Gegensatz zu den in Frankreich aufgewachsenen Jugendlichen haben über die Hälfte der in Deutschland lebenden Jugendlichen eine solche Schullaufbahn gehabt) sowie die Aufführung einer Reihe positiver Erfahrungen mit der eigenen Positionierung als binational in Deutschland und in Frankreich.

---

2 Die nicht selten durch den Besuch französischer Gymnasien in Deutschland gewährleistet wurde, um die Exposition zur Sprache und Kultur des Wohnlandes auszugleichen – umgekehrt erwies sich der Besuch einer deutschen Schule in Frankreich als äußerst seltener schulischer Sozialisationsverlauf.

Diese jeweils anders konstruierte Synergie zwischen Wohnland, Schule und Familienkultur, die in der Orientierung der Eltern ihren perzipierten Ursprung findet, ist Ausdruck einer Kontinuitätserzeugung, die typisch für diese Altersgruppe junger Erwachsener ist, sowie für ihre auf familialer Bilingualität basierende Interkulturalitätserfahrung. Sie hängt ebenfalls mit der ökonomisch-sozialen Zugehörigkeit dieser Jugendlichen zusammen. Jugendliche aus emigrierte Familien gewinnen indessen eher eine persönliche Kontinuität über einen konstruierten Bruch, sowohl zur Familienorientierung als auch zur Herkunfts- und Gastlandkultur, der meist in der Ausarbeitung einer eigenen, dritten Referenzgruppe seinen Ausdruck findet, die sich von beiden kulturellen Gruppen unterscheidet (z. B. die der Jugendlichen der zweiten oder dritten Migrantengeneration) und ebenfalls als früher, über Kindheit und Adoleszenz geformter Identifikationspol rekonstruiert wird. In beiden Fällen jedoch dient die Selektion von Sozialisationsaspekten aus der Vergangenheit (seien diese nun bezogen auf die „kulturelle Orientierung“ der Familie und die entsprechende sprachliche und schulische Entwicklung oder auf die tagtägliche Konfrontation zwischen familialer und schulischer Kultur, die eine sehr frühe Ausrichtung auf die Ausbildung einer „Drittkultur“ fördert) der Konstruktion einer persönlichen Kontinuität, die den jeweils sozial situierten Charakter der Kontexte zum Ausdruck bringt, in denen die interkulturelle Lebenssituation strukturiert und erlebt wird.

## **1.2 Adaptation**

Ein zweiter Grundprozess, auf dem die Identitätsarbeit in interkulturellen Situationen basiert, ist der Prozess der Adaptation. Er beeinflusst die zwei anderen Grunddimensionen der Kohärenzbildung und der Strategienentwicklung und wird von diesen wiederum ebenfalls beeinflusst. Wenn die Konstruktion einer Kontinuität auf der Basis bestimmter selektierter Elemente aus der eigenen Vergangenheit sowie die strategische Dimension der Identitätskonstruktion zwei allgemeine Prozesse darstellen, die auch an der Konstruktion anderer Identitätsfacetten (der geschlechtlichen, der beruflichen usw.) maßgeblich beteiligt sind, stellt die Adaptation eine für die kulturelle Identität spezifische und grundsätzliche Dimension dar. Sie wird oftmals in allgemeinen Modellen der Identitätskonstruktion vernachlässigt.

Unter Adaptation verstehen wir die Fähigkeit der Individuen, die in ihrer nächsten kulturellen Umgebung üblichen Denkmuster und Verhal-

tensweisen zu übernehmen und zu integrieren. Dies ist ein mehr oder minder bewusster Vorgang. Selbstverständlich stellt dieser Vorgang als solcher keine Identitätsdynamik dar. Er wird erst zu einem Grundstein in der Identitätskonstruktion durch seine Bewusstwerdung und die Interpretation, die ihm der Einzelne zukommen lässt. Bei den deutsch-französischen Jugendlichen äußert er sich in der Tatsache, dass diese sich meist den Denk- und Verhaltensmustern ihres jeweiligen Wohnlandes näher fühlen als denen ihres Zweitlandes. Dies stellt in der Kohärenzbildung einen wesentlichen Faktor für die Berücksichtigung des Wohnlandes dar. Gleichzeitig kann anhand dieser Jugendlichen gezeigt werden, wie plastisch diese adaptative Dimension ist und welchen multiplen Interpretationsmöglichkeiten sie ausgesetzt werden kann. Entsprechend ihrer z. T. unterschiedlichen „Identitätsstrategien“ (Camilleri 1990) wird diese empfundene größere Nähe zur Wohnlandkultur anders gewertet: So interpretieren die in Frankreich aufgewachsenen Jugendlichen ihre empfundene engere Verwandtheit mit „französischen“ Interaktionsformen als Beweis ihrer doch eher „französisch“ geprägten Identität. Die in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen tendieren hingegen eher dazu, ihre stärkere Nähe zu „deutschen“ Umgangsformen zwar festzustellen, aber nicht zwangsläufig als Beweis einer stärkeren „deutschen Identität“ zu verstehen. So wird zwar diese Adaptationsdynamik stets in die Identitätskonstruktion der Jugendlichen miteinbezogen, jedoch als mehr oder minder identitätsstiftendes Element.

Denn die adaptative Dimension stellt auch eine starke Ressource in der Ausbildung von Identitätsstrategien dar. So zeigen Jugendliche, die sich gerne stärker bikulturell konstruieren wollen als sie sich am Ende ihrer Adoleszenz empfanden, eine sehr starke Integrationsfähigkeit in ihr Zweitland, die sich äußert in der Übernahme von Denk- und Verhaltensmustern sowie in der Besserung ihrer Aussprache und ihres Wortschatzes in ihrer Zweitsprache bei einem längeren Aufenthalt, den sie z. B. im Rahmen ihres Studiums organisiert hatten. Diese Grunddynamik kann also als Verfestigung gängiger Denkmuster aus dem Wohnland und als aktive Grundlage für eine Integration und Identifikation mit den im Zweitland üblichen Umgangsformen benutzt werden, die zwar nach eigenen Angaben der Jugendlichen seit ihrer Kindheit bekannt, jedoch weniger stark „einverleibt“ seien. Die Studien von Gardner/Lambert (1972) zur „integrativen Motivation“ und deren Einfluss auf die Erlernung der Zweitsprache bei Migranten haben schon früh die Stärke und Plastizität dieser Grunddynamik in interkulturellen Lebenssituationen herausgearbeitet.

Diese Adaptationsfähigkeit ist nicht nur strategisch steuerbar. Sie entsteht gewissermaßen spontan und kann durch die individuellen Strategien in ihrem Effekt minimiert oder maximiert werden. Jeder von uns hat im Rahmen einer Reise feststellen können, dass er bei seiner Rückkehr die eine oder andere Verhaltensform unbewusst übernommen hat und plötzlich Umgangsformen der eigenen Kultur nicht mehr so selbstverständlich wie vor seiner Abreise hinnimmt. Genauso entstehen bei längeren Aufenthalten schnell Wortfindungsstörungen in der weniger benutzten Sprache.

Diese Adaptationsfähigkeit stellt bei interkulturell aufwachsenden Jugendlichen und ihren Familien eine Schwierigkeit dar, nämlich die der Wahrung einer bikulturellen Identität, wenn man zwangsläufig mehr in einem als in dem anderen kulturellen Kontext lebt. Ein Unterschied zu früheren interkulturellen Lebenssituationen besteht jedoch heute in den Möglichkeiten, die durch die Verbreitung kurzfristiger Mobilität eröffnet worden sind. So versuchen z. B. diejenigen deutsch-französischen Jugendlichen, die sich als bikulturell auffassen, diesen Umstand durch regelmäßige Aufenthalte in beiden Länder zu kompensieren. Identität wird auch hier durch die individuellen Möglichkeiten einer Ausweitung des persönlichen Interaktionsraums (z. B. durch eine gesteigerte berufliche Mobilität) moduliert, wobei wiederum die hierfür zur Verfügung stehenden Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen. Aber auch Kinder von Migrantenfamilien sind von dieser Entwicklung betroffen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Mobilitätszunahme zwischen Gast- und Herkunftsland von den älteren zu den jüngeren Migrantengenerationen – insbesondere bei Jugendlichen aus ursprünglichen Immigrationsländern, die später in die EU eingegliedert wurden, wie z. B. Portugiesen in Frankreich oder Griechen in Deutschland – bei gleichzeitiger Umdeutung ihrer interkulturellen Lebenssituationen von einer Emigrationsperspektive zu einer intra-europäischen, zukunftsweisenden Mobilität.

### 1.3 Strategien

Die Identitätskonstruktion ist – wie schon angesprochen – ebenfalls strategisch ausgerichtet. Sie besteht nicht nur aus der Konstitution einer persönlichen Kontinuität aufgrund von vergangenen Erfahrungen und Lebenssituationen und nicht nur aus der Adaptation an das kulturell nächste Umfeld, sondern sie wird ebenfalls maßgeblich von eigenen Projektionen und Zukunftsvorstellungen geleitet. Diese können zwar oftmals aus der Ver-

gangenheit abgeleitet werden, einem vorausgegangenen Lebensverlauf entsprechen, müssen dies aber nicht zwangsläufig (Dubar 2000). Neue Erfahrungen, sich plötzlich eröffnende Perspektiven können hier Änderungen einführen, die in die Identitätskonstruktion integriert werden.

Bei den deutsch-französischen Jugendlichen können insbesondere zwei Formen von Identitätsstrategien, die in ihrer kulturellen Identitätskonstruktion einen starken Widerhall finden, definiert werden. Eine erste strategische Dimension der Identitätskonstruktion gilt der Differenzierung im kulturellen Werdegang zwischen Geschwistern aus derselben Familie. So können häufig Geschwisterkonstellationen gefunden werden, in denen der ältere sich mehr, die jüngeren hingegen weniger stark bikulturell definieren.

Eine zweite wesentliche strategische Dimension findet sich in der Konstitution des eigenen Freundeskreises und später der beruflichen Laufbahn. Diese befindet sich oftmals in Kontinuität zum bisherigen Lebenslauf, kann sich jedoch auch stark davon abheben. So befinden sich junge Erwachsene, denen sich plötzlich eine interessante berufliche Perspektive im Zweitland eröffnet, in einer Konsolidierungsstrategie ihrer Bikulturalität, und andere, die z. B. gerade eine Ehe mit einem „mononationalen“ Partner ihres Wohnlandes geschlossen haben, in einer Verstärkungsstrategie der Zugehörigkeit zu dieser Kultur und einer Abschwächung der anderen. Auch Kinder von deutsch-französischen Paaren, die nicht bilingual aufgewachsen sind, befinden sich nicht selten in Wiedereroberungsstrategien der in ihrer Ansicht von den Eltern vernachlässigten „Zweitkultur“. Dennoch stellen sich denjenigen, die in ihrer Kindheit nicht bilingual aufgewachsen sind, größere Schwierigkeiten, die auf die eindeutig leichtere Lernfähigkeit von Sprache im Kindesalter zurückzuführen ist (Hagège 1998). Dieser zugleich neurologisch und sozial begründete Alterseffekt in der sprachlichen Aufnahmefähigkeit sollte jedoch nicht überbewertet werden. Einige der jungen Erwachsenen sind erst im Erwachsenenalter, über einen längeren Aufenthalt im Zweitland, bilingual geworden – sie stellen jedoch Ausnahmen dar. So stellt, wenn auch nicht auf unumgängliche Weise, die Nichtbeherrschung der Zweitsprache bei den deutsch-französischen Jugendlichen den stärksten strategielimitierenden Faktor dar (die sprachliche Entwicklung und die eigene Positionierung zu beiden Kulturen korrelierten stark miteinander), der gleichsam auf drei miteinander verwobenen Tatsachen basiert: eine Sozialisation, in der eine Sprache und Kultur dominanter gewesen ist und die die Ausbildung einer eher „monokulturell“ ausgerichteten Kohärenzerzeugung favorisiert; die Erfahrung im interindividuellen Austausch, dass die Sprachbeherrschung in der kulturellen Verortung durch

andere einen wesentlichen und in einer banalen Interaktion meist den einzigen Zugehörigkeitsaspekt darstellt; und schließlich die Tatsache, dass durch die mindere Sprachbeherrschung der Zugang zu Sinnaustausch und kultureller Ko-Konstruktion nicht oder weniger gewährleistet wird, so dass die Zweitkultur fremder bleibt und in ihr weniger partizipatorische Erfahrungen gemacht werden können. Dies verhindert jedoch nicht, sondern favorisiert im Gegenteil die Ausbildung von „sekundären“ oder „kompensatorischen“ Strategien, in denen anhand anderer Identifikationselemente die Zugehörigkeit zum Zweitland interaktiv und oftmals spielerisch ausgehandelt wird (z. B. in der Hervorhebung der juristisch festgeschriebenen Zugehörigkeit oder bestimmter persönlicher Charaktermerkmale, die als typisch für die Mitgliedschaft zur Zweitkultur erachtet werden).

## **2. Situative Differenzen in der Kombination der drei Grunddynamiken der Identitätskonstruktion in unterschiedlichen interkulturellen Lebenssituationen**

Die drei vorgestellten Grunddynamiken der Identitätskonstruktion, die schon bei den deutsch-französischen Jugendlichen unterschiedliche Ausprägungen erfahren, werden aufgrund einer Reihe situativer Faktoren in unterschiedlich strukturierten interkulturellen Situationen anders kombiniert. Im Folgenden werden einige dieser Faktoren kurz dargestellt und ihre Effekte für die Identitätskonstruktion in interkulturellen Kontexten angedeutet. Selbstverständlich stellen diese Ausführungen Tendenzen dar, die häufig favorisierte Lebensverläufe und Positionierungen beschreiben, diese jedoch nicht zwangsläufig hervorrufen müssen.

### **2.1 Identitätskonstruktion, Interkulturalität und Lebenslauf**

Der Zeitpunkt, zu dem die Individuen mit einer interkulturellen Lebenssituation konfrontiert werden, ob in ihrer Kindheit, in ihrer Jugend, im frühen oder späteren Erwachsenenalter, favorisiert jeweils andere Kombinationen in den beschriebenen Grunddynamiken der Identitätskonstruktion. Kinder sind weniger strategisch orientiert oder einer Kohärenzbildung verpflichtet. Vielmehr steht bei ihnen die adaptative Dimension im Vordergrund: „Deutscher in Deutschland, Franzose in Frankreich“, resümieren

viele der jungen Erwachsenen aus deutsch-französischen Familien ihr Identitätsgefühl im jungen Kindesalter. Auch sind die Zukunftsvorstellungen noch vage und die eigene Identität von nicht immer koordinierten Prägungen durch unterschiedliche Sozialisationsinstanzen gekennzeichnet. Die Adoleszenz lässt sich hingegen in verschiedenen interkulturellen Situationen als Periode des Versuchs einer Angleichung an Gleichaltrige der unmittelbaren Umgebung kennzeichnen, wobei diese „unmittelbare Umgebung“ von Eltern und Schule, von Ressourcen in ihrer Strukturierung (Vorhandensein von bilingualen Einrichtungen, Kontakte zu Jugendlichen aus dem Zweitland usw.) sowie von bereits bestehenden Identitätsstrategien der Jugendlichen mitgeformt werden. Im jungen Erwachsenenalter vervielfältigen sich die Strategien; die Konstruktion einer eigenen Kontinuität und die Realisierung von Lebensprojekten, in denen die kulturelle Verortung involviert ist, treten in den Vordergrund. Sie bleiben im Erwachsenenalter stark präsent.

In einem statistisch orientierten Zugang konnte Boski zeigen, dass Identitätsveränderungen bei Migranten aus Polen in Kanada sehr stark von ihrem Alter bei der Ankunft im Gastland abhängen: Junge Erwachsene, besonders Frauen, zeigen die größten Veränderungen, ältere Erwachsene die geringsten. Aber wichtig ist hier auch eine diachronische Perspektive. Die Konstruktion einer persönlichen Kontinuität unterliegt einer Entwicklung, die sowohl die Institutionalisierung der Lebensläufe (u. a. durch die sozial vorgesehenen Zeiten des Lernens und Integrierens sowie der Kapitalisierung und des Bilanzziehens) als auch die mehr oder minder eröffneten Chancen einer Realisierung der Vorstellungen zur eigenen kulturellen Zukunft und die Integration der Interaktionserfahrungen in der Aushandlung der eigenen Identität im Laufe der Zeit widerspiegelt.

Der „Identitätswerdegang“ von Frauen aus binationalen Paaren veranschaulicht in prägnanter Weise diesen Prozess. Diese haben sich meist im jungen Erwachsenenalter im Herkunftsland ihres Ehemannes etabliert. Ihr beruflicher Werdegang ist oft schwierig gewesen und weniger erfolgreich als der ihrer Altersgenossinnen, die in ihrer Heimat geblieben sind. Sie sind oftmals anfangs dem Wunsch einer möglichst starken Integration in ihr Zweitland nachgegangen und realisieren später, dass diese sich nicht im erwünschten Maß realisieren ließ. Nach einer Phase der Integration folgt eine Phase der Zwangsabgrenzung, sowohl zum Zweitland als auch zum Herkunftsland, in dem sie sich ebenfalls mit der Zeit nicht mehr ganz heimisch fühlen (Varro 1995). Auch das Verhältnis zu den eigenen Kindern, das Gefühl, einen Teil seiner Herkunftskultur erfolgreich oder nicht über-



mittelt zu haben, wird in die spätere Identitätsarbeit integriert. Mit der Zeit müssen also einfach mehr Erfahrungen aus dem persönlichen kulturellen Werdegang miteinbezogen werden, die eine andere, mehr der eigenen Vergangenheit als der Zukunft zugewandte Identitätskonstruktion hervorrufen als in jüngeren Jahren.

## 2.2 Epochen- und Kohorteneffekte

Die Identitätsarbeit unterliegt auch gewissen Epocheneffekten. So ist im Laufe des 20. Jahrhunderts ein historischer Wandel in der Deutung von Interkulturalitätssituationen erfolgt. Die oftmals beschriebene typische Handhabung der „ethnischen“ Identität bei unterschiedlichen Generationen von Migrantenfamilien (Beibehaltung der Herkunftsidentität bei der ersten, starke Assimilation zur Gastlandkultur bei der zweiten und „Wiederentdeckung“ der ethnischen Identität durch die dritte Generation, vgl. Isajiw 1980) ist unseres Erachtens nicht nur Ausdruck einer über mehrere Generationen sich hinziehenden sozialen Etablierungslogik. Diese Entwicklung wird auch von bestimmten Epocheneffekten mitgeformt. Bestimmte Werte und Normen, anhand derer unterschiedliche interkulturelle Situationen wahrgenommen werden und die z.T. in veränderten Migrationspolitiken ihren Ausdruck finden, haben sich im Laufe des letzten Jahrhunderts verändert. Sie fördern zugleich andere Identitätskonstruktionen.

Die empirischen Studien der Sozialwissenschaftler bleiben hiervon nicht ausgespart und stellen als solche, oftmals ungewollt, interessante Zeitzeugnisse dar. So ist die berühmte Studie von Park (1928), *Marginal Man*, auch typisch für die Normvorstellungen der amerikanischen Gesellschaft der Zwanziger Jahre gegenüber den Migranten, wogegen die Darstellungen von Keupp (1997) oder Gergen (1994) zur heutigen „Patchworkidentität“, der Konstruktion einer persönlichen Einheit aus der Zusammenführung einzelner Aspekte aus verschiedenen (kulturellen) Gruppen, eine deutliche Änderung dieser Normvorstellungen widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang können interessante Generationeneffekte bei den Jugendlichen aus deutsch-französischen Familien ermittelt werden. Sie stellen eine Kombination von „Zeitgeist“ und bestimmter „Aufnahmefähigkeit“ dar, die durch das soziale Alter vorstrukturiert ist. Das junge Erwachsenenalter als Alter des Entwurfs von Lebensprojekten favorisiert die Mitnahme von aktuell zirkulierenden Vorstellungen, die sich auch noch in späteren Jahren bemerkbar machen. So können z. B. bei den Jugendlichen,

die in Deutschland aufgewachsen sind, Unterschiede in der Identifikation mit Deutschland festgestellt werden: Die jüngeren beziehen sich mit mehr Offenheit auch auf ihre deutsche Herkunft als die älteren. Aber vor allem treten deutliche Differenzen in der Konstruktion von Interkulturalität zwischen den jungen Erwachsenen und ihren Eltern auf, die nicht nur auf andere *Modi* der Interkulturalitätserfahrungen zurückzuführen sind (über die Bildung eines binationalen Paares im Erwachsenenalter *versus* dem Geborenwerden in einer binationalen Familie), sondern auch mit generationenspezifischen Deutungsdifferenzen einhergehen. So stellen oftmals die deutschen Eltern einen kulturellen Lebenslauf dar, der von der Abkehr der „deutschen“ Identität gekennzeichnet ist und in einer relativ größeren Transmissionsabstinenz der eigenen Herkunftskultur als beim französischen Partner seinen Widerhall findet. Ihre Kinder hingegen befinden sich eher in einem Kontext, in dem die deutsche und die französische Kultur als „gleich“ betrachtet werden. So wird von jeder Generation das „Deutsch-Französische“ – sowie auch das „Deutsch-Türkische“ oder das „Französisch-Algerische“ – neu gedeutet.

### **2.3 „Migration“ und „Durchmischung“ versus „Mobilität“ und „Internationalität“: Die Ungleichheit interkultureller Lebenssituationen und ihre Effekte auf die Identitätskonstruktion**

Wie schon angedeutet, unterscheiden sich interkulturelle Lebenssituationen von einander auch durch eine Reihe von „sekundären“ sozialen Verortungseffekten, die sich auf die Konstruktion der kulturellen Identität auswirken. Wichtig sind zum einen die Vorstellungen zur kulturellen Distanz bzw. Nähe zwischen den beiden kulturellen Gruppen, mit denen sich der Einzelne auseinandersetzt, sowie die Breite oder Begrenztheit der sozialen Aktionen, die in dieser kulturellen Auseinandersetzung enthalten sind. So verweist die Gegenüberstellung „Deutschland/Frankreich“ für deutsch-französische Jugendliche auf eine Reihe kultureller Unterschiede, die in bestimmten Umgangsarten, Ess- und Lebensgewohnheiten, in Ästhetik und Wohnkultur sowie in unterschiedlich strukturierten gesellschaftlichen Organisationsformen (z. B. in der Schule, in den Gewerkschaften, in Firmen) ihren Niederschlag finden, wogegen der Gegensatz „Frankreich/Algerien“ oder „Deutschland/Türkei“ für Jugendliche aus Migrantenfamilien vor allem auch religiöse Unterschiede, wirtschaftliche Diskrepanzen, unterschiedliche Auffassungen der Geschlechterrollen, d.h. eine Reihe von

Oppositionen zu anderen als wesentlich empfundenen Identitätszügen einbezieht. Entsprechend ist im letzteren Fall das Konfliktpotential höher und die Identitätsarbeit intensiver als in ersterem.

Auch die lokalen und institutionellen Möglichkeiten, eher eine, die andere oder beide kulturelle Zugehörigkeiten zu entwickeln (man denke an das Angebot an zweisprachigem Unterricht) sind, je nach interkultureller Lebenssituation, sehr unterschiedlich verteilt. Entsprechend entstehen Diskrepanzen in der Ausbildung von individuellen Ressourcen zur eigenen Identitätsbehauptung und -mitformung. Auch das Vorhandensein anderer Ressourcen kultureller, sozialer und ökonomischer Art trägt zu Unterschieden bei. Migrantenkinder, die zugleich die Herkunftssprache ihrer Eltern nicht beherrschen und über keine juristische Zugehörigkeit zum Gastland verfügen, haben sich gegenüber anderen Zwängen als deutsch-französische Kinder zu behaupten, die oftmals über beide Sprachen und beide Zugehörigkeiten verfügen. Entsprechend ist die strategische Dimension der kulturellen Identitätskonstruktion (z. B. mit der Verteidigung neuer Identitäten) bei jungen Erwachsenen aus Migrantenfamilien häufig präsenter als bei jungen Deutsch-Franzosen, bei denen hingegen die Kontinuitätsbildung auf der Basis einer gesellschaftlich mitgeformten Familienkultur als Hauptvektor dominiert.

### **3. Identität als Prägung durch und persönliche Mitformung von Kultur und Sprache: Analyse eines repräsentativen Protokolls**

Zuletzt möchten wir in exemplarischer Absicht einen Fall kultureller Identitätsbildung analysieren, der die Spannung zwischen Formung durch und Mitformung von Sprache und Kultur veranschaulicht. Eine junge Frau, deren Vater Deutscher und deren Mutter Französin ist, und die selbst in Deutschland bilingual aufgewachsen ist, definiert sich als „Deutsch-Französin“. Sie wurde gebeten, ihre Vorstellungen zu jeder nationalen Gruppe zu äußern und, in einem methodischen Verfahren, das von Zavalloni (1984; 1990) erarbeitet worden ist, jede von ihr gewählte Charakteristik in einem zweiten Schritt als positiv oder negativ sowie als persönliche Eigenschaft oder nicht zu kennzeichnen („non self“ vs. „self“, mit der Abstufung 1 = etwas, 2 = ziemlich, 3 = sehr für sich zutreffend). Folgende Protokolle sind in französischer und in deutscher Sprache in der Beschreibung beider nationalen Gruppen sowie der eigenen Verortung entstanden:

### Deutsches Protokoll<sup>3</sup>:

SELF	
3	<i>weltoffen</i> <i>zuverlässig</i> <i>neugierig</i> <i>sprachbegabt</i>
2	<i>charmant</i> <i>organisiert</i> <i>lustig</i> <i>naturbewusst</i>
1	<i>strebsam</i> <i>schön</i> Lebenskünstler

### NEGATIV

*langweilig*  
*rigide*  
arrogant  
geschlossen  
desinteressiert

### POSITIV

### NON SELF

### Französisches Protokoll:

SELF	
3	<i>vertrauenswürdig (personnes de confiance)</i> <i>romantisch (romantiques)</i> <i>neugierig (curieux)</i> <i>naturverbunden (proches de la nature)</i> <i>offen (ouverts)</i>
2	<i>lustig (droles)</i> <i>Verführer (seducteurs)</i> <i>Familiensinn (ont l'esprit de famille)</i> <i>strebsam (travailleurs)</i> <i>sportlich (sportifs)</i>
1	<i>chauvinistisch (chauvins)</i> <i>Lebensgeniesser (jouisseurs de la vie)</i> <i>organisiert (organisés)</i>

3 Die in Kursivschrift erscheinenden Items betreffen die Eigenschaften, die aus ihrer Sicht die Deutschen charakterisieren, die anderen Items betreffen die Franzosen.

## NEGATIV

## POSITIV

engstirnig (*étroits d'esprit*)  
 langweilig (*ennuyeux*)  
 germanophob (*germanophobes*)  
 unbeholfen (*maladroits*)  
 nicht offen (*pas ouverts*)  
 ungehobelt („*ploucs*“)  
 herablassend (*méprisants*)  
 laut (*bruyants*)

## NON SELF

Zum Teil zeugen die gewählten Items von gängigen Repräsentationen, die übernommen wurden („organisiert“/„Lebensgenießer“), zum Teil von persönlicheren Stellungnahmen, die um die Thematik der Bikulturalität organisiert sind („neugierig“, „sprachbegabt“, „nicht offen“). Beide Protokolle ähneln sich in ihren Grundthematiken und ihrer Organisation. Dennoch favorisiert die Kontextualisierung in der einen oder anderen Sprache leichte Variationen in der eigenen Positionierung und Identifikation. So ist der Aspekt der „Strebsamkeit“, der den „Deutschen“ zugesprochen und zugleich als persönliches Merkmal gekennzeichnet wird, im französischen Protokoll ein positiv gewerteter Charakterzug, wogegen er im deutschen Protokoll negativ bewertet wird. Desgleichen wird der Aspekt „chauvinistisch“, der im französischen Protokoll als negativer Eigenzug bewertet wird, ein negativer und nicht mehr auf sich bezogener, sondern differenzierender Aspekt im deutschen Protokoll, mit den Items „arrogant“ und „geschlossen“. „Charmant“ im deutschen Protokoll wird zu „Verführer“ im französischen. Insgesamt favorisiert die durch die Benutzung der französischen Sprache erzeugte Kontextualisierung in dem französischen Kontext eine höhere Zahl an kritischen Items zu den „Franzosen“: „engstirnig“, „germanophob“, „nicht offen“, „herablassend“ erscheinen nicht in solch expliziter Weise im deutschen Protokoll. „Chauvinistisch“ wird als negatives selbstzuschreibendes Element integriert.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Wirksamkeit, mit der sich die kulturelle Identität in jedem erdachten Kontext realisiert. Es zeigt zugleich, wie einzelne Aspekte zwar oftmals ein Echo gängiger Repräsentationsmuster zu den jeweiligen nationalen Gruppen darstellen (die hier eindeutig eher einer „deutsch“ geprägten Perspektive entstammen), jedoch ebenfalls immer in sehr persönlichen Zusammenhängen mit Sinn behaftet werden

und entsprechend nuanciert, ja sogar in ihrer gängigen Bewertung umgekehrt werden. Es zeugt von einer vom persönlichen Lebensweg geprägten Arbeit an Repräsentationsmustern, die als wichtigste Typisierungen für beide Länder fungieren. Letztendlich zeugen alle produzierten Items von der aktuellen persönlichen Situation und altersentsprechenden Weltsicht der Betroffenen. Die Unterschiede zwischen beiden Protokollen stellen weniger „Identitätsveränderungen“ als unterschiedlich zum Ausdruck kommende Positionierungen aufgrund von persönlich selektionierten Merkmalen beider kultureller Gruppen dar. Wenn die kulturelle Identität von Menschen in interkulturellen Lebenssituationen von bestimmten lokal, alters- oder generationsbestimmten Sozialisationsverläufen sowie ebenfalls von anderen sozialen Faktoren zeugt, die die Ressourcen der Konstruktion und ihre Sinnzuschreibung stark mitbestimmen, so stellt sie ebenfalls ein Zeugnis ihrer einzigartigen Zusammenstellung und gleichzeitigen Plastizität dar. Wenn sich kulturelle Identität im – sozial variabel gestalteten – Zugang zu einer oder mehreren Kulturen als mehr oder minder starke Prägung durch diese darstellen lässt, so stellt die kulturelle Identität immer auch eine Mitgestaltung und somit ein starkes Veränderungspotential dieser Kultur(en) dar.

## Literatur

- Aleemi, J. (1990): Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Frankfurt/M.: Lang.
- Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*. London: Allen & Unwin.
- Berry, J. (1997): Immigration, Acculturation and Adaptation. In: *Applied Psychology: an International Review*, 46, S. 5-68.
- Billig, M. (1995): *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bloom, W. (1990): *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boski, P. (1991): Remaining a Pole or becoming a Canadian: National Self-Identity among Polish Immigrants to Canada. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 21 (1), S. 76.
- Bruendel, H./Hurrelmann, K. (1995): Akkulturation und Minoritäten. In: Trommsdorff, G. (Hg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen*. Weinheim, München: Juventa.
- Camilleri, C. (1990): Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. In: C. Camilleri/J. Kastorsztejn/E. M. Lipiansky/H. Malewska-Peyre/I. Taboada-

- Leonetti/A. Vasquez (eds.), *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France, S. 85-110.
- Child, I.L. (1943): *Italian or American? The Second Generation in Conflict*. New Haven: Yale University Press.
- Cohen-Emerique, M. (1979): Etude du changement d'identité à travers le test du TAT. In: *Psychologie Française*, 24, S. 249-257.
- D'Anglejan, A. (1990): The Role of Context and Age in the Development of Bilingual Proficiency. In: Harley, B. (ed.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 146-157.
- Dubar, C. (2000): *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
- Erikson, E. (1959): *Identity and the Life Cycle*. Psychological Issues, I. Indiana University Press.
- Erikson, E. (1968): *Identity, Youth and Crisis*. London: Faber.
- Gardner, R./Lambert, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gergen, K. (1991): *The Saturated Self*. New York: Basic Books.
- Hagège, C. (1999): *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamers/Blanc (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Isajiw, W. (1980): Definitions of Ethnicity. In: Goldstein, D./Bienvenue, R. (eds.), *Ethnicity and Ethnic Relations in Canada*. Toronto: Butterworth.
- Jodelet, D. (ed.) (1989): *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1992): Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. In: *Bulletin de psychologie*, 405, S. 239-256.
- Keupp, H. (Hg.) (1997): *Identitätsarbeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Knight, G.P./Bernal, M.E., /Garza, C.A./Cota, M.K./Ocampo, K.A. (1993): Family Socialization and the Ethnic Identity of Mexican-American Children. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, S. 99-114.
- Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In Keupp, H. (Hg.), *Identitätsarbeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 66-92.
- Lambert, W.E./Aellen, C. (1969): Ethnic Identification and Personality Adjustments of Canadian Adolescents of Mixed English-French parentage. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, 1969, S. 69-86.
- Le Page, R./Tabouret-Keller, A. (1985): *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipiansky, E.M./Taboada-Leonetti, I./Vasquez, A. (1986): *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Northover, M. (1988): Bilinguals and linguistic identities. In: Jorgensen (Hg.), *Bilingualism in Society and School*. Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. 5, Multilingual Matters.
- Schrader, A./Nikles, B.W./Griese, H.M. (1976): *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Kronberg: Athenäum.

- Smith, A. D. (1991): *National Identity*. London: Penguin Books.
- Tosi, A. (1983): *Immigration and Bilingual Education*. London: Pergamon Press.
- Varro, G. (1995): *Les couples mixtes*, bibliothèque européenne des sciences de l'éducation. Paris: Armand Colin.
- Varro, G. (1984): *La femme transplantée. Une étude du mariage franco-américain et du bilinguisme des enfants*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Zavalloni, M. (1990): L'effet de résonance dans la création de l'identité et des représentations sociales. In: *Revue Internationale de psychologie sociale*, 1990, n°3.
- Zavalloni, M./Louis-Guérin, C. (1984): *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie*. Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Zavalloni, M./Louis-Guérin, C. (1988): La transdimensionnalité des mots identitaires: explorations ego-écologiques. In: *Revue internationale de psychologie sociale*, n°1, S. 175-187.



„Bilden“ bedeutet: eine Form geben. Die Begriffe *Institutionelle Analyse, Hermeneutik und Bildung* in einen Zusammenhang bringen zu wollen, den wir auf den folgenden Seiten entwickeln werden, mag seltsam erscheinen. Die Institutionelle Analyse hat es sich zur Aufgabe gemacht, das aufzudecken, was implizit über eine Gruppensituation, eine Organisation und

ren eine Rolle spielen. In diesem Prozess können unsere Forschungen aus den letzten dreißig Jahren zu einem möglichen und vorläufigen Ort für ein derartiges Überschreiten. Erkenntnis und Erkenntnis des Anderen. Die interkulturelle Bildung wird Überschreiten solcher Spannungen in einer Art *Aufhebung* zur Selbst- sehen, so ist die Lösung, an die sich Hegel-Lesern erinnern sollten, das Tod (im Krieg oder im Terrorismus) noch eine politische Perspektive worden ist. Wenn einige gesellschaftliche Kräfte im Kampf auf Leben und tion zum Kern des sich gerade entwickelnden Problems des Globalen gegenüber in New York zeigen ebenfalls, dass die interkulturelle Konfrontation dem Anderen ist jedoch nicht überwunden. Die Ereignisse vom 11. September völlig verdrängt worden war. Die Gewalt bei der Konfrontation mit lung der Menschen als Bedrohung existierte, jedoch als Problem der Billveranschaulicht, dass der Ort des Anderen in der Stadt zwar in der Vorstellung Algerien nach einer friedlichen Demonstration verübt worden war. Dies in Frankreich an das Massaker erinnert, das am 17. Oktober 1961 an 200 nicht gegenwärtig wäre, aber er wird nicht wahrgenommen. Kurzlich wurde Gruppenrealität und der sozialen Realität aufgefasst. Nicht, dass der Fremde len Analyse entwickelt, wird der Fremde noch nicht als Komponente der Titel „Der Psychosozioologe in der Stadt“ das Paradigma der Institutionellen Als 1962 Georges Lapassade in Royaumont bei einem Treffen mit dem Seit ungefähr vierzig Jahren ist die soziale Realität komplexer geworden.

### Drei Momente der Gruppen(aus)bildung

#### Institutionelle Analyse und Interkulturalität

Lucette Collin/Christine Delory-Momberger/Reimi  
Hess/Patrice Ville/Gaby Weigand

eine Institution hinausgeht. Die Hermeneutik ist die Wissenschaft des Interpretierens. Wie kann man diese beiden Vorgehensweisen miteinander verknüpfen?

Das Arbeiten in einer Gruppe mit dem fortwährenden Bemühen, das über sie Hinausgehende aufzudecken und zu interpretieren, erscheint in einer interkulturellen Gruppe besonders notwendig. Freilich macht die interkulturelle Wirklichkeit einer Gruppe, die aus Personen verschiedener nationaler oder ethnischer Herkunft, verschiedener Altersgruppen, Kulturen und Sprachen zusammengesetzt ist, diese von vornherein zu einem komplizierten Gebilde. Lange Zeit war die Institutionelle Analyse ein theoretisches Konstrukt, das die interkulturelle Dimension von Gruppen nicht genügend berücksichtigte. Neuere Forschungen über interkulturelle Gruppen und staatliche Organisationen und die in ihnen durch verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten entstehenden Konflikte führen dazu, heute die interkulturelle Dimension der Institutionellen Analyse herauszuarbeiten.

## **1. Die Institutionelle Analyse zwischen der Analyse des „Hier und Jetzt“ und der Erforschung des „Anderswo in einem anderen *Moment*“**

Die Institutionelle Analyse hat in der Weise, wie wir sie schließlich praktiziert haben, für einige von uns seit 1970 die Gestalt der Sozioanalyse angenommen. Diese entsteht durch Interventionen, die verschiedene Formen annehmen können. Manchmal sind die Ziele rein analytisch. Manchmal steht die Institutionelle Analyse in einem Bildungszusammenhang. Wir treffen hier auf die Unterscheidung zwischen dem Dispositiv der Sozioanalyse und dem der (Aus-) Bildung; dabei gilt es festzuhalten, dass sich beide häufig auf zwei unterschiedliche Aufgaben beziehen. In manchen Fällen arbeitet die intervenierende Person mit einer realen sozialen Gruppe zusammen (in einem Unternehmen, einer Ausbildungsstätte für Sozialarbeiter, einer Klasse), während sie sich in anderen Fällen einer künstlich zusammengesetzten sozialen Gruppe gegenüber sieht (in allen Formen von Ausbildungsgruppen kommen Teilnehmer unterschiedlicher Herkunft und Bildung zusammen).

Im Weiteren gilt es nun, den Hintergrund der institutionellen Ausbildung des Sozioanalytikers bzw. des Ausbildungsleiters darzustellen. Mehrere Routinetätigkeiten gehören dazu: den Bedarf und die Bedürfnisse

deutlich machen, die situationsübergreifend sind; das Gefälle zwischen diesen Bedürfnissen und dem Auftrag der Institution einschätzen, der darin besteht, die Intervention durchzuführen. Dazu muss versucht werden, ein Dispositiv der „Selbstverwaltung“ einzurichten. Gemeinsam wird über diejenigen Arbeitsbedingungen entschieden, auf die Einfluss genommen werden kann (Raum und Zeit; jedoch können eventuell auch andere Elemente der Selbstverwaltung eingeführt werden). Es wird von den Gruppenteilnehmern ausgehend gearbeitet. Das heißt, dass der Intervenierende in seiner Vorgehensweise bemüht ist, sich von dem Ausbildungsleiter abzugrenzen, der den Unterricht gestaltet. Den Inhalt der Institutionellen Analyse bilden die Fragen und Probleme, die von den Gruppenteilnehmern artikuliert werden. Die Krise bzw. die Probleme des „Hier und Jetzt“ stellen den Ausgangspunkt dar. Die jeweilige Haltung in einer Konfrontation oder in einem Konflikt wird durch die Art und Weise bestimmt, in der eine Person in das Dispositiv involviert ist. So wehrt sich z. B. eine Frau dagegen, dass ihre Arbeitszeit länger als bis 16:30 dauert, da sie ihre Kinder aus einer Kinderkrippe abholen muss; oder ein anderer Teilnehmer lehnt es ab, samstags zu arbeiten, weil er an einer religiösen Feier teilnehmen will. Mit der Analyse der Implikationen solcher Handlungen öffnet sich die Institutionelle Analyse, die sehr mit dem „Hier und Jetzt“ der Schulpsychologie (Lewin) befasst ist, situationsübergreifenden Perspektiven. Von einem politischen Blickwinkel aus gesehen trachtet der Intervenierende danach, die Transversalität der Situation aufzuarbeiten. Dadurch werden ein anderes Erleben der Gruppe und eine andere Gruppendynamik möglich. Dieser Begriff der Transversalität, der von Felix Guattari stammt, muss mit den Begriffen Objekt-Gruppe und Subjekt-Gruppe verknüpft werden.

Felix Guattari hat in einem Werk von 1972 mit dem Titel *Psychoanalyse und Transversalität* die Unterscheidung zwischen *Objekt-Gruppe* und *Subjekt-Gruppe* getroffen. In diesem Buch erläutert er, dass die meisten der realen sozialen Gruppen Objekt-Gruppen sind. So sind die Arbeiter in einer Werkstatt, die Schüler in einer Klasse, die Passagiere in einem Zug, die Kunden in einem Supermarkt in ihrem Verhältnis zueinander lediglich durch ihre gemeinsame Zugehörigkeit zu der jeweiligen Gruppe bestimmt. Die Bürokratie (die Unternehmensleitung, die Schule als Institution) organisiert die Gruppe, die durch den Rahmen, innerhalb dessen sie Funktionen ausübt, „objektiviert“ wird. Felix Guattari stellt diesem Begriff der *Objekt-Gruppe* den der *Subjekt-Gruppe* gegenüber. Letztere kristallisiert sich aus der Objekt-Gruppe heraus, sobald die Gruppenmitglieder aufgrund eines besonderen Ereignisses gemeinsam beginnen, diesen Zustand der „Deter-

mination durch Zugehörigkeit“ zu überschreiten und daran zu arbeiten, die Transversalität der Gruppe zum Vorschein treten zu lassen.

Transversalität ist alles das, was über die Gruppe hinausgeht, alles das, was die Gruppenmitglieder außerhalb der gemeinsamen Zugehörigkeit sind und was sie der gegenwärtigen Situation entfremdet. So kann zum Beispiel ein Streik in einer Fabrik dazu führen, dass die Arbeiter beginnen, miteinander über ihr Familienleben zu reden, über ihre soziale oder ethnische Herkunft, ihre Wünsche und Pläne. Die Gruppenmitglieder entdecken dann den Bereich ihrer gemeinsamen transversalen Zugehörigkeit, die eine starke Verbindung zwischen den Personen herstellt. Durch diese Verbindungen, die dem Einzelnen einen Rückhalt bieten, wird es möglich, Initiativen zu ergreifen, die nicht mehr von Seiten der Bürokratie, sondern von der Basis her kommen.

Uns scheint, dass dieser Gedanke der Transversalität (all das, was über eine Gruppe hinausgeht, ohne dass dies explizit geäußert würde) auf der Arbeit der Hermeneutik aufbaut. Für sie bedeutet einen Text verstehen und interpretieren: ihn in einen Gesamtzusammenhang zu bringen. Einen Abschnitt eines Autors zu verstehen, heißt zunächst den Text lesen, aber dann sehr bald das Kapitel nachschlagen, aus dem dieser Auszug entnommen ist. Und wenn man in der Interpretation weiter kommen will, muss man das Buch lesen, aus dem dieser Auszug stammt. Das hermeneutische Verfahren kommt nie zu einem Abschluss. Wenn man das Verständnis des Textes weiter verbessern will, könnte man versuchen, das gesamte Werk des Autors zu lesen, dann die Werke, die ihn beeinflusst haben. Man könnte den historischen Kontext der Textentstehung studieren usw. Im Grunde kann man sagen, dass der hermeneutisch verfahrenende Leser versucht, die Transversalität des Textes aufzuarbeiten.

Wenn man diesen Standpunkt akzeptiert, kann die hermeneutische Arbeitsweise auf das Verständnis der Gruppendynamik übertragen werden. Man kann sogar noch weiter gehen und behaupten, dass die hermeneutische Haltung selbst zu einem Verfahren in der Gruppenbetreuung und der Gruppendynamik werden kann.

In diesem *Moment* der hermeneutischen Erkundung lassen sich verfestigte Selbstverständlichkeiten in Frage stellen. Aber zugleich macht eine Intervention zur Aufdeckung der Hintergründe nur dann Sinn, wenn innerhalb der Gruppe ein wirkliches Bedürfnis danach explizit oder implizit zum Ausdruck gebracht wird. Die Gruppe ist häufig aus Personen mit verschiedenen Bedürfnissen zusammengesetzt. Geschlecht, Alter, Kultur, Sprache, nationale Zugehörigkeit können unterschiedliche Beziehungen

zur Gruppe erklären. Manche besitzen die nötigen Informationen, um die persönlichen Hintergründe der anderen offen zu legen. Zu welchem Zeitpunkt sollen sie diese Informationen preisgeben, ohne sich dabei in die Gefahr einer Ausgrenzung zu begeben?

In der schulischen Erziehung hat der Lehrer die Macht. Vor allem er gestaltet die Wirklichkeit. Er bringt sie zum Vorschein, macht sie sichtbar. In der hermeneutischen Pädagogik kann jedes Mitglied der Gruppe Elemente des allgemeinen Hintergrundes enthüllen, die den anderen helfen, die Transversalität der Gruppe und der Gruppendynamik, aber auch die Transversalität der Situation besser zu verstehen.

Es ist ersichtlich, dass dieses Verfahren, diese Haltung dem Paradigma der Hermeneutik und dem der Institutionellen Analyse gemein sind. Ein Paradigma ist die Gesamtheit der Probleme, Techniken und Methoden, die eine wissenschaftliche Disziplin, eine Bewegung, eine geistige Strömung verwendet. Wenn man zum Beispiel von der Frankfurter Schule oder von der Schule der Institutionellen Analyse spricht, macht man damit zugleich deutlich, dass die Mitglieder einer Schule diejenigen sind, die ein gemeinsames Paradigma haben. Das Verfahren der Hermeneutik beruht auf dem Begriff der *Interpretation*, die Institutionelle Analyse auf dem Begriff der *Analyse*. Man könnte die beiden Begriffe einander gegenüber stellen. Auch wenn die Wörter auf verschiedene gedankliche Horizonte verweisen, scheint es uns indessen an dieser Stelle wichtig festzuhalten, dass das Wort *Interpretation* und das Wort *Analyse* in der Praxis beide auf ein Verfahren, auf einen persönlichen Einsatz, auf das Bemühen um Einordnung in einen Kontext verweisen. Wenn man somit die Arbeit Schleiermachers auf dem Feld der Pädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts neu interpretiert, wird man sich bewusst, dass sie nicht weit von derjenigen von Pädagogen oder Vertretern der Institutionellen Analyse des ausgehenden 20. Jahrhunderts entfernt ist. Es gibt folglich eine geistige Verwandtschaft zwischen dem Verfahren der Institutionellen Analyse und dem der Hermeneutik: Beide haben ein Interesse an dem Horizont der Wörter, die wir gebrauchen.

## **2. Der Horizont der Wörter im Kontext interkultureller Gruppen: das Moment der angewandten Hermeneutik**

In der deutsch-französischen Übersetzung wird *comprendre* mit *verstehen* übersetzt. Wenn man sich ein wenig damit befasst, wie diese beiden Wör-

ter gebildet wurden, wird einem bewusst, dass *comprendre* von *cum-prendere* (*prendre avec*, das heißt *zusammen nehmen*) kommt, während *verstehen* eher die Bedeutung von *aufrecht halten* hat. Ein und dieselbe semantische Wirklichkeit strukturiert sich im Französischen und im Deutschen nicht im selben Worthorizont. Beim ersten Lernen einer Sprache spielt dies keine große Rolle; doch diese Art der semantischen Unterscheidung kann erhebliche Auswirkungen haben, wenn man beginnt, die Komplexität der Kulturen zu begreifen, und wenn man versucht, den Konflikten oder dem Unverständnis zwischen den Mitgliedern einer Gruppe mit verschiedenen kulturellen Horizonten auf den Grund zu gehen.

Jede Sprache zerlegt auf unterschiedliche Weise das System der Wörter. Aber durch die Art des Zusammenfügens, Aneinanderreihens der Wörter entstehen nach der jeweiligen Logik die verschiedenen Weltanschauungen. Die geistigen Strömungen sind von der Sprache der Kultur geprägt, in der sie auftauchen. So ist zum Beispiel die Institutionelle Analyse eine Strömung in Frankreich, deren Übersetzung ins Deutsche oder ins Portugiesische Schwierigkeiten bereitet. Die Gemeinsamkeit zwischen der hermeneutischen Schule und der Institutionellen Analyse besteht darin, dass beide Verfahren dazu beitragen wollen, die Fragen zu finden, die sich die Leute stellen (der Leser bei der Textinterpretation; die Gruppenmitglieder in der Gruppendynamik) – sie zu finden, und auszudrücken, ohne sie jedoch notwendigerweise vollständig auszuformulieren.

Im Moment der hermeneutischen Besinnung beschäftigt man sich nicht mit der Vermittlung von Wissen. Man versucht etwas auszudrücken, zu *übersetzen*, was vorhanden ist, aber nicht geäußert, ausgedrückt, expliziert wird. Selbst etwas, das ausgesprochen wurde, ist nicht unbedingt im Bewusstsein verankert. Die Arbeit des Interpretierens benötigt Zeit; sie akzeptiert die Pädagogik der Redundanz, sie erfordert ein aktives Zuhören. Eine Situation zu analysieren bedeutet, die für sie charakteristische Transversalität aufzuarbeiten und den Kontext dessen, was sich ereignet, zu erfassen. Es gibt keine vorausgehende Theorie, nur den kontrollierten Wunsch nach Beschreibung und Verbalisierung

Hans Nicklas hat im Mai 1999 in Berlin in seinem Vortrag im Rahmen eines deutsch-französischen Treffens zur teilnehmenden Beobachtung seine Definition von aktiver Beobachtung gegeben. In seinen Ausführungen erläuterte er, dass es für die klassische teilnehmende Beobachtung nötig ist, klar definierte Fragen *a priori* formuliert zu haben, bevor man sich der Betrachtung der Wirklichkeit zuwendet. Dies sei die Bedingung für Wissenschaftlichkeit. Diese Vorstellung von *a priori* formulierten klaren Begriff-

fen ist weit entfernt von der Haltung eines hermeneutisch vorgehenden Ausbildungsleiters. Um diesen Gedanken verständlich zu machen, könnte man das Beispiel einer ostdeutschen Teilnehmerin in einer deutsch-französischen Gruppe anführen, die davon überzeugt ist, dass die eigene Kultur nicht übersetzbar ist. Kann man Irene – oder jemand anderen – verstehen, wenn sie mit uns spricht? Worin genau besteht „ihre“ Kultur? Inwiefern und wie weit kann sie mit anderen geteilt werden? Jeder von uns hat eine spezifische Indexikalität von Zugehörigkeiten, die ihn höchst unverständlich werden lassen. Kann derjenige, der zum Beispiel nicht dreißig oder vierzig Jahre lang das ostdeutsche System von Innen erlebt hat, sich in die Lage von jemanden versetzen, der diese Realität erlebt hat? Wenn man diesen Gedanken auf die Ebene eines staatlichen Unternehmens überträgt, wird man einsehen, dass es für die Leute in der Arbeitswelt schwierig ist, die Hintergründe der Reden von Akademikern zu verstehen.

Bei einem Vorgehen mit hermeneutischer Orientierung wird die optimistische Hypothese aufgestellt, dass Kommunikation möglich ist, wenn die Personen zur selben Zeit ein gemeinsames *Erkenntnisinteresse* haben (oder den Wunsch nach gemeinsamer Tätigkeit). Die Arbeit des Ausbildungsleiters besteht darin, dieses Erkenntnisinteresse, das sich in einigen Momenten in der Gruppe ausbreitet, zum Vorschein zu bringen. Die hermeneutische Auseinandersetzung kann in der Dynamik des Intervenierens dazu beitragen, das Erkenntnisinteresse einer Gruppe aufzuarbeiten. Das Erkenntnisinteresse kann sich auf Theorien, Weltvorstellungen, Sprachen, aber ebenso auch auf Organisatorisches, Ideologien und Gefühle beziehen.

Konflikte zu vermeiden oder sie zumindest zu kanalisieren ist ein zentrales Anliegen der klassischen Pädagogik. In der hermeneutischen (Aus-) Bildung hingegen sollen die inneren Konflikte jedes Einzelnen, seine Dissoziationen, wie auch diejenigen, die in der Gruppe auftreten, artikuliert und erklärt werden. Jeder mag Lust haben, mit einigen, nicht aber mit allen Personen zusammen zu arbeiten. Nun können diese Personen selbst dasselbe Interesse haben, aber nicht unbedingt in derselben Reihenfolge. Dies führt zu Distanzierungen, die wie Ablehnungen erlebt werden können. Die Erfahrung des Abgelehnt-Werdens zu machen, ist eine notwendige Bedingung, um in den Genuss einer freigewählten Gemeinsamkeit zu kommen, die dann als eine aufrichtige Beziehung begriffen wird.

Die Unterschiede zu akzeptieren ist nichts Abstraktes. In der hermeneutischen Arbeit muss man unbedingt bei den Unterschieden ansetzen, um vorwärts zu kommen. Ein wirklicher Austausch mit dem Anderen setzt voraus, dass man Zeit hat. Außerdem muss man für den Anderen *da* sein

und für ihn verfügbar sein. Diese Verfügbarkeit für den Anderen kann nicht grenzenlos sein. In bestimmten Augenblicken kann ich den Anderen nicht über mich bestimmen lassen. Ich muss persönliche Fragen für mich klären, um mit dem Anderen kommunizieren zu können.

Viele Menschen, die diese Argumentation in der Theorie akzeptieren, verstehen sie in der Praxis nicht, berücksichtigen sie nicht beim Aufbau ihrer Beziehungen zu den Anderen. Ein gutes Beispiel dieser *Unverfügbarkeit* für den Anderen ist der Telefonanruf. Häufig hat jemand, der anruft, darüber nachgedacht, was er von einem will. Er hat in Gedanken tausend Argumente vorbereitet. Er weiß, was er fragen wird. Folglich kann ich behaupten, dass die Person am Telefon, die gerade anruft, eine Person ist, die sich in dem *Moment* der Kommunikation mit einem befindet. Doch denkt man selbst in dem Augenblick, da man den Anruf erhält, nur sehr selten ausgerechnet an diese Person und die Probleme, von denen sie einem erzählen will. Man kann sogar in Gedanken körperlich vollkommen woanders sein. Der Gesprächspartner will von einem Text reden, den er einem vor zwei Monaten geschickt hat. In der Tat erinnert man sich daran, ihn gelesen zu haben, aber man ist ein wenig verwirrt. Es fällt einem schwer zu antworten. Zumal man auch noch gerade ein vier Jahre altes Kind zwischen den Beinen hat, das „Wer ist das?“ fragt und verlangt, dass man sich sofort um es kümmert. Außerdem liegt die Ehefrau im Krankenhaus, und man war gerade dabei, das Haus zu verlassen, um sie zu besuchen. Die Besuchszeit verstreicht, und man befürchtet, nicht mehr ins Krankenhaus gelassen zu werden. Sie braucht aber unbedingt die Wäsche, die man ihr mitbringen wollte usw. Man versucht, höflich zu bleiben, zuvorkommend zu antworten, aber gleichzeitig würde man gerne die Besprechung des Textes, der dem Gesprächspartner so am Herzen liegt, auf einen anderen Zeitpunkt verschieben. In der Tat sind die beiden Gesprächspartner in unterschiedlichen „Lebensmomenten“; den richtigen Zeit-Raum für eine Begegnung zu finden, ist oft keine Selbstverständlichkeit; er ist das Ergebnis einer Verhandlung. Nun hat der Anrufer die gute Idee, uns zu fragen, ob wir gerade beschäftigt sind, ob das Gespräch nicht ungelegen kommt und wir zuhören können, oder er fragt nach unserer Gesundheit. In diesem Fall kann trotz anfänglicher Dissoziation ein Austausch wirklich stattfinden.

Beim Briefwechsel gibt es keine derartigen Unannehmlichkeiten. Wenn man einen Brief schreibt, ist man im Geiste vollkommen beim Schreiben. Wenn er dann bei seinem Adressaten ankommt, hindert diesen nichts daran, seine Post erst dann zu öffnen, wenn er Zeit und Muße hat, den Brief zu lesen. Das ist ein interessanter Aspekt bei der schriftlichen Kommunika-



tion. Sie ermöglicht den beiden Kommunizierenden, jeder für sich im *Moment* der Kommunikation zu sein, und dies womöglich zu verschiedenen Zeiten.

In der Gruppendynamik gilt es, dieselbe Arbeit, nämlich die einen mit den anderen in Gleichklang zu bringen, ins Auge zu fassen und zu realisieren. Der Unterricht in einer Klasse kann durch den Lehrer autoritäre Formen annehmen, ohne dass die Schüler geistig aktiviert werden, da sie mit ihren Gedanken ganz woanders sind. Bei internationalen Begegnungen kann das Problem der *Verfügbarkeit* auf der Ebene der Sprache beschrieben werden. Was passiert, wenn ich mit jemandem kommunizieren will, der nicht meine Sprache spricht? Muss man auf die vermittelnde Übersetzung zurückgreifen? Wenn ja, wie kann diese Vermittlung stattfinden? Wenn ich mich gerade mit einem ungestümen Kind auseinandersetzen muss, während der Andere mir von seinem Text erzählen will, und wenn sich diese Dissoziation in meiner Sprache abspielt, würden wir sagen, dass es sich um eine *einfache kommunikative Dissoziation* handelt. Die beiden Gesprächspartner befinden sich in zwei verschiedenen *Momenten*. Wenn jedoch mein Anrufer eine andere Sprache spricht als ich, können wir von einer *komplexen kommunikativen Dissoziation* sprechen. Man spricht von einer einfachen kommunikativen Dissoziation, wenn die Gesprächspartner zusammen zwei verschiedene Momente erleben. Aber wir sprechen von einer komplexen kommunikativen Dissoziation, wenn zu diesem Umstand noch die sprachliche Differenz hinzukommt. Diese komplexe Dissoziation kann zu einer Blockierung der Kommunikation führen. Wie kann man die Dissoziation erklären, die in uns ein ausländischer Gesprächspartner auflöst, der sich nicht darüber im Klaren ist, dass wir ihm nicht zuhören können? Wir hören ihn, aber unser Gehirn kann die Übersetzungstätigkeit nicht vollziehen, die dem Anstoß zu einer inhaltlichen Kommunikation vorausgehen müsste. Dem Anderen zuhören, ihn verstehen, das sind zwei *Momente*, die generell nicht einfach sind, die aber noch erschwert werden, wenn unserer Gesprächspartner jemand ist, der nicht unsere Sprache spricht.

„Comprendre“: verstehen. Zusammennehmen und aufrecht halten! Eine wahre Kommunikation braucht Zeit. Denn es geht nicht nur darum, etwas vom Anderen zu begreifen, sondern sich selbst zu wandeln, um in der Lage zu sein, den Anderen und das, was er uns sagen will, zu begreifen. Wir müssen an das Fremde in uns appellieren. Ein interkultureller Hintergrund erleichtert das Verstehen dieser Schwierigkeit des Zuhörens insofern, als diese Schwierigkeit einen Unterschied (nationalen oder ethnischen) offen-

sichtlich macht; aber es ist offenkundig, dass es, sobald den Anderen gibt, auch Unterschiede gibt. Das Ich erlebt seine Dissoziation und ist zwischen verschiedenen, möglicherweise widersprüchlichen, Momenten gespalten. In allen Gruppen oder Organisationen, selbst einsprachigen, ist diese Dimension der Interkulturalität vorhanden.

Die Unterscheidung zwischen „uns und den Anderen“ hilft vielen Menschen, sich auszudrücken (allen Gruppierungen, die auf Mitgliedschaft basieren, und die meinen, sich von jeder anderen Form der Zugehörigkeit unabhängig machen zu können). Diese Menschen denken, dass eine einfache Scheidelinie die Welt in zwei Hälften teilt: in die Franzosen auf der einen Seite und den Rest der Welt auf der anderen; oder in die Polen und den Rest der Welt, oder in die Griechen und den Rest der Welt. Aber ebenso könnte man zwischen denjenigen unterscheiden, die Erfahrungen in der Analyse haben, und den Anderen; zwischen denen, die Tango tanzen, und den Anderen usw. In der einen oder anderen Weise gibt es diesen Gedanken der Trennung, der Spaltung in zwei Lager bei jeder Form von Zugehörigkeit. Institutionen existieren durch diese Grenze, die sie zwischen Innen und Außen ziehen. Es gibt die Abiturienten und die Anderen usw. Aber diese Zugehörigkeit, die man entweder hat oder nicht, darf in keinem Fall absolut werden. Aus einem *Moment* oder einer Zugehörigkeit etwas Absolutes zu machen ist unsinnig; denn Menschen sind vielschichtig. Man kann nicht nur Deutscher oder Franzose sein. Man ist auch Mann oder Frau, arm oder reich, Angestellter oder Arbeitsloser oder Rentner. Jede Art von Zugehörigkeit verbindet uns mit bestimmten Gruppen und trennt uns von anderen; eine andere Zugehörigkeit aber verbindet uns zugleich mit anderen Personen und trennt uns von manch einem, mit dem uns die erste Zugehörigkeit verband.

Auf der persönlichen Ebene ist die Fähigkeit, den Anderen zu verstehen, eine Kunst, die mehrere Dimensionen umfasst. Wir unterscheiden drei Ebenen: interkulturelle Tätigkeit, interkulturelle Wissenschaft und Weisheit.

*Interkulturelle Tätigkeit* setzt ein äußerst genaues Beobachten der Seinsweisen in der Welt des Anderen voraus. Dieses „In-der-Welt-Sein“ steht, wie wir bereits ausgeführt haben, im Zusammenhang mit *Momenten*. Der Beobachter ist anfangs geneigt zu versuchen, seine eigenen *Momente* im Leben der Anderen zu reproduzieren; dies ist ein methodischer Irrtum, der zugleich aber auch notwendig ist, damit ein Übergang entstehen kann. Um eine *insight* zu haben, eine strukturierende Wahrnehmung von dem *Moment* des Anderen, braucht man Zeit. Sobald man diese Wahrnehmung ge-

schaffen hat, strukturiert sich plötzlich das ganze soziale Sein des Anderen. Die Kenntnis mehrerer Schlüsselmomente einer Gesellschaft oder einer Kultur ist hilfreich, um später die anderen *Momente* dieser Gesellschaft zu entdecken. Auf die Ebene der *Wissenschaft* gelangt man, wenn man imstande ist, über die verbindenden Elemente nachzudenken, die die *Momente* einer Gesellschaft zusammenhalten. Die Kenntnis des Prinzips, nach dem die *Momente* aufgebaut, erzeugt und wiedererzeugt werden, setzt eine gute Kenntnis des Raums und der Zeit des Anderen voraus.

Wie Lucette Colin anschaulich dargelegt hat, bringt eine derartige Wissenschaft nicht ein Wissen *über* das Interkulturelle, sondern die Kenntnis *des* Interkulturellen hervor. Das *Wissen über* ist häufig Ziel der klassischen Pädagogik. Das *Wissen über* kann sich gegen die *Kenntnis von* wenden. Die Stärke derjenigen, die das *Wissen über* haben, liegt häufig in der Beherrschung der Wörter, des Sprachgebrauchs und der Rhetorik. Diese Beherrschung entfaltet sich oft in völliger Unwissenheit über die *Kenntnis von* oder sogar im Kriegszustand mit ihr. Die große Aufgabe des hermeneutischen *Moments* einer Ausbildung besteht darin, diejenigen, die das *Wissen über* haben, mit dem Ausdruck und der mündlichen oder schriftlichen Formgebung ihrer Kenntnisse zu versöhnen. Weise ist derjenige, der über eine gute Kenntnis des Interkulturellen hinaus in dem Bewusstsein lebt, dass sein Wissen nicht (mit-) geteilt werden kann. Er betrachtet die Welt ohne die Ambition, seine Weisheit weiter zu vermitteln. Manchmal sind die Umstände derart, dass seine Weisheit wahrgenommen wird und Anerkennung findet. In diesem Fall ist er bereit, sich mitzuteilen, seine Interpretationen darzulegen. Dem Weisen ist bewusst, dass interkulturelles Wissen nicht übertragbar ist, denn es ist kein *Wissen über*, sondern eine *Kenntnis von*. Diese muss immer wieder geschaffen und neu erworben werden. Welche Rolle kann ein *Teamer* oder ein Leiter im Rahmen eines Forschungsprojekts oder der (Aus-) Bildung einer Gruppe haben, die sich nach einem hermeneutischen Modell oder einer hermeneutischen Betreuungsform entwickeln möchte? Ein *Teamer* ist im Allgemeinen jemand, der irgend wann einmal in die interkulturelle Arbeit eingestiegen ist. Er hat Kenntnisse und Wissen erwerben können. Vielleicht hat er es sogar zu einer Art Weisheit gebracht? Er hat Geduld, Neugier und Interesse entwickelt; er akzeptiert die Spielregeln des Zuhörens und der Verfügbarkeit. Der Intervenierende versucht den Raum und die Zeit, die der Gruppe zur Verfügung stehen, zu begreifen. Wie kann er zur Einrichtung eines Dispositivs beisteuern, in dem es zur größtmöglichen Manifestierung und Sozialisierung der Forschungsinteressen kommen kann? Der Intervenierende hat

sich im Griff, um nicht die Anderen im Griff zu haben. Seine Haupteigenschaft ist verständiges Zuhören. Es geht ihm weniger um das Interpretieren, Besprechen, Kommentieren von Situationen als vielmehr darum, von Zeit zu Zeit treffende Fragen zu stellen, die den Anderen nötigen zu sprechen, sich auf der Ebene seiner wahren Forschungsinteressen mitzuteilen.

Eine hermeneutische Betreuung an sich existiert nicht. Sie kann nicht anhand von Patentrezepten entwickelt werden. Der Projektleiter kommt nicht mit einem Werkzeugkasten. Jedoch kann es für die Gruppe hilfreich sein, wenn er Material bei sich hat. Das Wichtige ist, der Gruppe sein Handwerkszeug nur dann zur Verfügung zu stellen, wenn dies einem Bedürfnis entspricht. Um dieses Bedürfnis zu vernehmen, bedarf es eines Interesses am Klinischen (die Interpretation der Symptome, die in der Grupsituation auftreten). Die Haltung des Intervenierenden unterscheidet sich nicht grundlegend von der der Teilnehmer. Diese versuchen sich gemeinsam auszudrücken, in einem Rahmen, der für die Anderen bzw. den Anderen annehmbar ist. Die Teilnehmer akzeptieren das Prinzip des Zuhörens frei von jeglichem Urteil, selbst wenn es häufig zu Verstößen gegen diese Regel kommt.

In einer Gruppe von etwa 20 Personen kann die Arbeit im *Plenum* für die aktive Beteiligung der Einzelnen sehr förderlich sein. Zugleich können manche wegen der Größe der Gruppe Hemmungen haben, sich zu äußern. Ausufernde Übersetzungen wirken sich lähmend auf das Klima mehrsprachiger Gruppen aus. Gleichzeitig gilt: Je umfangreicher eine Gruppe ist, desto wichtiger wird die Qualität der Übersetzungsarbeit. In einer Gruppe zu übersetzen, ist eine komplizierte hermeneutische Kunstfertigkeit. Man muss versuchen, dem Einsprachigen klar zu machen, was gesagt wird. Während man sich für ein besseres Verständnis des Anderen klar und deutlich ausdrücken muss, ist es zugleich erforderlich, kurz und bündig sein, um die Dynamik der Gedanken in der Gruppe nicht zu hemmen. Eine paradoxe Anweisung. Man muss Alles sagen und zugleich schweigen. Beides ist unmöglich. Der vorläufige Kompromiss liegt also dazwischen.

Ein Dolmetscher trifft auf der Grundlage seines klinischen Empfindens die Entscheidung etwas zu sagen, das er für den kollektiven Prozess für nützlich hält. Er ist demnach in doppelter Hinsicht ein Hermeneutiker: zum einen in der Übertragung des Gesprochenen von einer Sprache in die andere, zum anderen im Begleiten individueller und kollektiver Energien. Eine spannende Aufgabe, die man unmöglich gut durchführen kann, wenn man vom Gruppengeist, von der Intuition des Augenblicks eingenommen ist. Die Interpretation ist bestenfalls eine Form, an der kollektiven Hysterie

teilzunehmen und andere teilnehmen zu lassen. In der Übersetzung ist es – wegen der schriftlichen Form – einfacher, die Zusammenhänge der Aussagen deutlich zu machen.

Die hermeneutische Betreuung ist ein Abenteuer. Die Gruppenerfahrung kann mit einer Zugreise verglichen werden, auf der man mit den Menschen in einem Abteil gemeinsam in einem *Zeitraum* lebt, in dem man zusammen versucht, ein Minimum an Lebensart einzurichten. Dieses Erleben kann mit den Kilometern und in Anbetracht der Tatsache, dass man um das absehbare Ende der Reise weiß, zu einer Gelegenheit werden, in der man sich wirklich auf den Anderen einlässt, sich gegenseitig zuhört, eine Lebensbilanz zieht und vom Alltag Abstand gewinnt, ihm den Sinn gibt, den man dem Leben in seinen Träumen verleiht.

Eines der Probleme bei der Betreuung interkultureller und somit zwangsläufig heterogener Gruppen ist die Wortführung. Der Wunsch, jeden Einzelnen soviel wie möglich reden zu lassen, steht im Widerspruch zur Forderung, dass Alle im gemeinsamen „Hier und Jetzt“ auf ihre Kosten kommen sollen. Die zeitliche Gebundenheit beim Sprechen ist eine Bedingung dafür, dass das, worüber es gemeinsam nachzudenken, was es gemeinsam zu begreifen gilt, zum Ausdruck gebracht werden kann.

Wie verbreiten sich Ansichten in einer Gruppe? Wodurch wird die Aufmerksamkeit aller gefesselt? Wie sehen die verbalen Beiträge aus, um die Diskussion neu zu strukturieren? Die hermeneutische Arbeit soll bei der Analyse, bei der Dekonstruktion der Diskurse und Kontexte behilflich sein. Die Arbeit der Dekonstruktion und Zergliederung bringt die grundlegende Dissoziation der Gruppen zum Vorschein. Zugleich können bei dieser Arbeit an der Dissoziation tausend Dinge zum Ausdruck gebracht werden, die, sobald sie geäußert werden, sich begrifflich in *Momente* oder in ein partielles Verständnis einer Wirklichkeit zusammenfügen und ordnen können.

Natürlich setzt diese Form des Arbeitens ein grundsätzliches Einverständnis mit dieser Sichtweise voraus. Andernfalls verfällt man dem Autismus. In einer Gruppe kommen *Autisten* vor. Das ist ein wirkliches Problem, und die hermeneutische Gruppe muss mit den Schwierigkeiten umgehen, die durch den Autismus in der Gruppe entstehen. Es ist durchaus möglich, dass es in jedem von uns einen autistischen Anteil gibt. Autistisch sein bedeutet, in einem Diskurs, einem System, einem Affekt gefangen zu sein. Jemand, dem es wirklich schlecht geht, der leidet, kann das Leben der Gruppe unmöglich machen.

Um an Begegnungen, Versammlungen teilzunehmen, um in angemessener Weise zu sprechen, um dem Anderen zuzuhören, ist es notwendig, aus dem Autismus herauszukommen. Manche Menschen sind dazu nicht in der Lage. Wie kann man sie tolerieren und gleichzeitig daran hindern, das Hervortreten der wahren Erkenntnisinteressen zu blockieren? Vor dem Anderen, der dem Autismus verfallen ist, muss man sich zwar schützen, doch nicht vollständig verschließen. Das Wesentliche ist, die Momente zuzulassen, in denen die Überwindung des Autismus möglich ist.

Kollektive Erkenntnis ist ein äußerst schwieriger Prozess. Das Umschwenken der Objekt-Gruppe in einer Anwendung der Selbstbefreiung zum Status eines Subjekts ist das Ergebnis von Geduld und Ausdauer. In einem unerwarteten Moment setzt der Prozess ein. Die Gruppe entdeckt einige für sie als Gruppe konstitutive Dimensionen. Sie erfasst die Grundzüge ihrer Transversalität. In diesem Augenblick beginnt ein unendlicher Prozess. Denn die hermeneutische Strömung hat deutlich gemacht, dass man jederzeit die Grenzen der Erkenntnis erweitern kann.

Was uns an dieser Form der Betreuung interessiert, ist die Bewegung, der Weg, das Unvollendete. Gemeinsam den Weg beschreiten, das bedeutet wirkliches Sich-kennen-Lernen, nicht nur im Austausch konkreter Informationen, sondern auch in der Wahrnehmung der Kräfte, Triebe, der Verhältnisse zur Zeit, zur Organisation, der Beziehung zu Gruppen, zur Natur, zur Einsamkeit usw. Verstehen bedeutet, alle diese Aspekte zusammen zunehmen und aufrecht zu halten! Dieser Prozess ist stets ein vorübergehender; jede erarbeitete Situation ist eine Errungenschaft, eine Grundlage, auf die sich die Gruppe dann stützen kann. In gewisser Weise geht es darum, eine gemeinsame Kultur zu entwerfen und durch das Erleben und Analysieren von Situationen ein *gemeinsames Moment* zu schaffen. Dieses Moment ist das des Interkulturellen.

### 3. Das Moment des Handelns

Die hermeneutische Haltung ist ein wichtiges Moment in der Institutionellen Analyse. Wie uns die Erfahrung jedoch lehrt, ist die Analysetätigkeit unerschöpflich. Es gibt eine Gefahr dabei, wenn man im hermeneutischen Moment verharrt: die des Analysierens und Betrachtens. Interkulturelles Arbeiten muss eine andere Dimension in Betracht ziehen: die der Praxis. In *Le langage et la société* verweist Henri Lefebvre (1966) auf die Gefahr, die besteht, wenn man sich in einer hermeneutischen Haltung einnistet, die nur

auf sich konzentriert ist. Man muss sich wieder im Geiste vergegenwärtigen, dass ein Verständnis nur dann Sinn macht, wenn es auf Handeln ausgerichtet ist. Das ist die Praxis. Gemeinsames Handeln ist das dritte Moment in der interkulturellen Arbeit.

Sagen wir, dass wir bislang das Moment der Analyse des „Hier und Jetzt“ vom hermeneutischen Verständnis des Anderswo und in einem anderen *Moment* getrennt haben. Was anderswo und in einem anderen *Moment* existiert, negiert das Erleben im „Hier und Jetzt“. Die Analyse der Implikationen ist eine Art Negativität des ersten Momentes der Wirklichkeitsbeschreibung in der Gegenwart. Nun, in der Gegenwart ist auch das Nicht-Vorhandene gegenwärtig. Die Dialektik dieser beiden Momente führt zu einer Analyse, die in eine Charakterisierung der Situation mündet, welche nur bei gleichzeitiger Ausrichtung auf die Praxis einen Sinn hat.

Somit ist es notwendig zu begreifen, dass die Momente, die wir nacheinander herauskristallisiert haben, nicht nacheinander erlebt werden. Sie existieren nebeneinander in derselben Bewegung. Das gleiche gilt für die Handlung. Selbst, wenn sie in bestimmten Zeitabschnitten der Arbeit unterbrochen wird, ist das Moment der Handlung während des gesamten Prozesses anwesend-abwesend. Durch die Analyse soll es möglich werden, an eine Handlung, an eine gemeinsame praktische Erfahrung wieder anzuknüpfen. Das sozialanalytische Moment macht nur deshalb Sinn, weil es dazu beiträgt, eine gemeinsame Handlungsgrundlage auszuhandeln. Eine Aufarbeitung der Kluft zwischen den Menschen in der Arbeitswelt und den Akademikern zum Beispiel trägt in einem Unternehmen zum Verständnis der Konflikte im Organisationsinnern bei. Zugleich besteht das Ziel, eine gemeinsame Praxis wieder aufzunehmen. Die Praxis bildet den Horizont der Analyse. Gleichzeitig vereint die Praxis die ersten beiden Arbeitsmomente. Die Handlung liefert ihrerseits den Stoff für ein neues „Hier und Jetzt“, das dazu führt, dass neue Widersprüche, neue Konflikte auftreten. So manche Kluft kann, selbst wenn sie analysiert worden ist, später wieder auftreten. Die Analysetätigkeit ist unendlich.

Wenn man z.B. die Ausbildungen betrachtet, die sich in den letzten zwanzig Jahren im Deutsch-Französischen Jugendwerk entwickelt haben, und die wir auf makrosozialer Ebene und über einen längeren Zeitraum verfolgen konnten, fällt auf, dass es am Anfang bei den Begegnungen Spannungen zwischen Deutschen und Franzosen gab. Die beiden Gruppen neigten dazu, ihr Verhältnis zu Gefühlen und Ideologien sowie zum Bereich des Organisatorischen unterschiedlich zu definieren. Durch jahrelange hermeneutische Arbeit wurde es möglich, ein gemeinsames Arbeitsdisposi-

tiv zu errichten, in dem die Unterschiede verarbeitet und überschritten werden konnten. Nach dem Fall der Berliner Mauer hat das Auftauchen der Ostdeutschen eine neue Dreieckskonstellation geschaffen. Das Paar Westdeutsche/Franzosen wurde durch die Gegenwart der Ostdeutschen in Frage gestellt, die das, was für die Projektleiter des Deutsch-Französischen Jugendwerks selbstverständlich war, nicht nachvollziehen konnten. Das Erscheinen dieser neuen Gruppe hatte zwei Auswirkungen: Zum einen konnte die Annäherung, die zwischen Westdeutschen und Franzosen stattgefunden hatte, analysiert werden; zum andern wurden die Selbstverständlichkeiten dieser Gruppe in Frage gestellt. Eine neue Dialektik musste geschaffen werden. Diese neue Realität war ebenfalls bei den Treffen im Beisein von Drittländern stark wahrnehmbar. Im trinationalen Austausch wurde durch die Gegenwart des Dritten häufig die Komplizenschaft zwischen Franzosen und Deutschen zum Thema. Die Identität des Dritten (ein Land der Europäischen Gemeinschaft, ein Land Osteuropas oder Andere) kam in der Gruppendynamik zum Tragen. In bestimmten Gruppen (zum Beispiel in romanischen) konnten Momente von romanischer Solidarität (z. B. zwischen Franzosen und Italienern) gestärkt werden. Andere Formen von Dreieckskonstellationen (mit den Ländern des Ostens) haben die Annäherung an die deutsche Gruppe verstärkt. Der Vorteil dieser neuen Realitäten lag darin, dass sie die Tendenz der Deutschen und Franzosen sichtbar machte, ihre „Gemeinsamkeiten“ zu verteidigen, wenn sie von Drittländern in Frage gestellt wurden. Diese neuen Situationen bilden neue Formen des „Hier und Jetzt“, die jedes Mal voraussetzen, dass man gewillt ist, neue Grundsteine zu legen und die bereits gesicherten Erfolge neu auszuhandeln.

Im institutionellen Erleben steht das notwendige Moment der Neugründung an, wenn jüngere Generationen auftauchen. Wenn junge Menschen in ein Unternehmen dazu kommen, steht es vor neuen Problemen. Selbst wenn sie nicht von vornherein die Errungenschaften der vorherigen Generationen über Bord werfen, bringt die Jugend neue Fragen mit sich, die von den herrschenden Generationen nicht gestellt werden. Diese Verhältnisse kann man in allen Organisationen beobachten. Im Deutsch-Französischen Jugendwerk fand sich die 68er Generation nicht in den Arbeitsformen zurecht, die seit 1963 von der Gründungsgeneration etabliert worden waren. Aus der Konfrontation sind neue Arbeitsformen hervorgegangen. Heute kommen wieder junge Generationen hinzu. Die Dialektik der Konfrontation zwischen den Alten und den Jungen impliziert auch dieses Moment der Neugründung, bei der jeder gründlich zum Ausdruck bringen kann, was er mit sich trägt. Jedoch geht das Moment des Handelns über die Eingliederung



der neuen Fragen von heute. Diese Art von Dynamik ist im Bereich des Häuslichen, der Organisationen und der Politik zu beobachten.

Die Welt ist im Wandel begriffen. Dieser impliziert die Schaffung neuer Grundlagen. Für die junge Generation, für manche peripheren Völker bedeutet dies, einen Platz zu finden. Für die alteingesessenen Generationen impliziert dies eine Neudefinition ihres Platzes. Es gibt einen Zeitpunkt, an dem ein Jugendlicher erwachsen wird. Er übernimmt die Verantwortung für die Familie. Er muss also sein Verhältnis zu sich selbst ändern. Im Alter muss er abermals sein Verhältnis zu den Institutionen ändern. Die Neubestimmung der Rollen und Funktionen ist für den Einzelnen eine schwierige Aufgabe. Genauso verhält es sich mit den Ländern. Die Veränderung der eigenen Beziehung zur Welt kann nur eine Bewegung sein, die eine Interaktivität mit anderen Generationen und anderen Partnern mit einschließt. Jeder neigt dazu, sich in Rollen und Funktionen einzunisten, die sich bewährt haben. Aber die Wirklichkeit ist in Bewegung. Man muss akzeptieren, dass durchschlagende Gewohnheiten in Frage gestellt werden können, dass sie ab und an erneuert werden. Die Institutionelle Analyse interessiert sich für die vielfachen wechselseitigen Einwirkungen sozialer Gegebenheiten. Der hermeneutische Ansatz versucht, den Horizont der aufeinander treffenden Diskurse gründlich zu verstehen. Beide helfen einander, den Rahmen der nötigen Handlungen zu schaffen. Die Handlung selbst wirft neue Fragen auf.

Durch die (Aus-)Bildungsarbeit im interkulturellen Umfeld, bei der die komplexe Transversalität von Gruppen berücksichtigt wird, können verschiedene Gruppen bewusst und explizit zu einem gemeinsamen Arbeiten gebracht werden, das heißt: junge und alte Menschen, Personen verschiedener Kulturen und Sprachen, unterschiedlicher Stellung oder Bildung. Diese notwendige Arbeit ist schwer auszuwerten, denn zu den Kriterien für die Einführung einer solchen Auswertung gehört auch, dass die zeitliche Dauer in Betracht gezogen wird. Der Beginn des *interkulturellen Moments* ist ein Prozess, der sowohl individuell als auch gruppenbezogen ist. Er benötigt viel Zeit, denn er setzt eine mentale und praktische Umstrukturierung der Transversalität der *Momente* eines Jeden voraus.

Hegel sah das Überschreiten des „Kampfes bis in den Tod“ in der *Aufhebung* mittels der Vernunft als Übergang des Naturzustands in die Zivilisation. Im Zuge gegenwärtiger Globalisierung, die mit der Transkulturalität konfrontiert wird, liegt das Problem im Wandel der im nationalen Bereich mehr oder weniger entwickelten Identitäten, die das Erbe einer weit zurückreichenden Geschichte sind, hin zu Persönlichkeiten, die für sich

selbst und in sich selbst der „Interkulturalisierung“ der Welt Raum geben. Offensichtlich sind die Schulsysteme, die ihrerseits sehr von dem *Moment* ihrer Gründung geprägt sind, nicht ausreichend darauf vorbereitet, eine solche Ausbildung in die Hand zu nehmen. In der Tat ist jede Schullogik eine Logik der (häufig spezifisch nationalen) Trennung der Wissenschaftsbereiche, die sich durch Wissensanhäufung gebildet haben. Diese Logik wird sinnlos, wenn praktische Erfahrungen Priorität haben. Heute sind komplexe interdisziplinäre Ansätze erforderlich, die zwar die Gegenwartsbeschreibung in Betracht ziehen, jedoch auch in die Vergangenheit zurück zu gehen vermögen, bevor sie in die Gegenwart zurückkehren und ihren Horizont sichtbar machen.

Im interkulturellen Horizont der Welt werden neue (Aus-)Bildungsperspektiven für möglich gehalten. Die Erfahrungen, die im interkulturellen Umfeld entwickelt worden sind, die sozialen Interventionen, bei denen die interkulturelle Dimension von einzelnen sozialen Situationen erforscht wurde, können als Ausgangspunkt für die Arbeiten dienen, die es in der nächsten Zukunft zu entwickeln gilt.

Benjamin Jörissen

*Virtually different –*  
interkulturelle Erfahrungsräume im Internet

## Einleitung

Das Internet ist kein gegebenes, einheitliches Medium, so wie wir es vom Fernsehen, den Printmedien oder dem Telefon kennen. Durch die interaktive Verbindung von Daten, Text, Bild, Ton und Video entsteht ein „*Transmedium*, in dem sich Aspekte, die wir bisher getrennten Medienwelten zugeordnet haben, miteinander verflochten und durch eine Vielzahl von kleinen Neuerungen zum Gesamteindruck eines neuen Mediums verdichtet haben“ (Sandbothe 1998, S. 59). Doch der Gesamteindruck einer Einheitlichkeit täuscht durchaus. Das Internet besteht aus einer Vielzahl verschiedener standardisierter Kommunikationseinrichtungen, die untereinander so große Unterschiede aufweisen, dass es angebracht ist, die wichtigsten dieser Einrichtungen kurz vorzustellen, um überhaupt die verschiedenen möglichen Umgebungen für interkulturelle Begegnungen in den Blick zu bekommen (1). Im Unterschied zum Alltagsleben ist das Thema der interkulturellen Begegnung im Internet mit einigen Schwierigkeiten verbunden, die eine Folge der besonderen Eigenschaften dieses Mediums sind. Ohne Anspruch auf eine erschöpfende Behandlung werden einige dieser Aspekte hervorgehoben, die in Bezug auf das Thema „Interkulturalität“ besonders wichtig zu sein scheinen (2). Sodann werden die Erfahrungsmöglichkeiten von Alterität in den verschiedenen Kommunikationseinrichtungen des Internet aus anthropologischer Perspektive untersucht (3).

## 1. Das Internet und seine Kommunikationseinrichtungen

„Das“ Internet ist eine dezentrale Vernetzung mehrerer Millionen Computer; ein globales Medium der Superlative, auf das nach aktuellen Erhebun-

gen knapp 430 Millionen Menschen Zugriff haben<sup>1</sup> – mehr jedoch lässt sich angesichts der Heterogenität seiner Erscheinungsformen fast nicht allgemein feststellen. Es erschließt sich erst über die Vielfalt der (teilweise untereinander verbundenen, aufeinander verweisenden) Formen. Sieht man von den Diensten und Protokollen ab, die dem reinen Austausch von Daten (Programmcode, elektronische Dokumente, Musikdateien etc.) dienen, stellen die im Folgenden vorgestellten virtuellen Interaktionsumgebungen die derzeit hauptsächlichen Anwendungsmöglichkeiten dar. Da sich das Internet in ständiger technischer Entwicklung befindet, ist die Neuentwicklung weiterer Kommunikationsformen und -umgebungen auf längere Sicht hochwahrscheinlich. Im Folgenden werden zunächst asynchrone Kommunikationsumgebungen aufgeführt, danach synchrone. Wer das Internet mit seinen verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten gut kennt, mag diesen Abschnitt überspringen.

## Email und Mailinglisten

Eine der häufigsten Nutzungsformen des Internet sind *electronic mails* (Emails). Emails erreichen ihre Empfänger in der Regel in wenigen Minuten; möglich sind aber u. U. Verzögerungen bis zu einigen Stunden. Es ist möglich, eine Mail an beliebig viele Empfänger gleichzeitig zu verschicken. Auf diesem Prinzip beruhen *Mailinglisten*, themenbezogene automatische „Postverteiler“-Systeme, die eine eingesandte Email an alle angemeldeten Mitglieder verschicken. Da die Teilnehmer häufig nur zu bestimmten Zeiten, und nicht ganztägig, Emails empfangen bzw. Zeit finden, diese zu beantworten, kann – trotz der schnellen Übertragung der Emails – die Diskussion eines eingebrachten Themas durchaus mehrere Tage beanspruchen, selbst wenn nur wenige Antworten erfolgen.

## Usenet und ähnliche Systeme

Das *Usenet*, nach dem *World Wide Web* (s. u.) und der Email-Kommunikation die dritthäufigste Nutzungsform des Internet, lässt sich als gigantisches, hierarchisch nach Themen geordnetes und die verschiedenen Bei-

---

1 Quelle: ACNielsen eRatings.com (<http://www.eratings.com/news/20010611.htm> [31. 7. 2001]).

träge strukturiert darbietendes Schwarzes Brett beschreiben. Es umfasst mehr als 70 000 verschiedene „Gruppen“ (*Newsgroups*), von denen in aller Regel nur ein jeweils variierender Bruchteil den Benutzern zugänglich ist (da die meisten Internet-Dienstanbieter lediglich eine beschränkte Auswahl auf ihren Servern zur Verfügung halten). Über die Einrichtung oder Löschung einer Gruppe entscheiden je nach „Hierarchie“ (z. B. „de“ für deutschsprachige Gruppen, „comp“ für Computer-bezogene Themen, „alt“ für Gruppen, die den anderen Hierarchien nicht zugeordnet werden können oder sollen) unterschiedlich strenge, meist demokratisch organisierte Selbstverwaltungen. Jede *Newsgroup* ist durch eine hierarchisch geordnete Reihenfolge von Ausdrücken gekennzeichnet; an der die thematische Widmung der Gruppe in aller Regel klar ablesbar ist. So bezeichnet „de.sci.philosophie“ eine Gruppe der deutschsprachigen Hierarchie, hieraus die der wissenschaftlichen Diskussion angedachten Gruppen (sci), und von diesen schließlich das Fach Philosophie. Sie dient dem Namen nach also der wissenschaftlichen philosophischen Diskussion.<sup>2</sup> Eine an eine *Newsgroup* gesendete („gepostete“) Nachricht wird von einem News-Server zu den angrenzenden versandt, von diesen wiederum usw. Es vergehen mehrere Stunden, bis ein Beitrag weltweit in dieser Gruppe auftaucht. Die Antworten auf diesen Beitrag werden von den meisten *Newsreadern* (den Programmen, welche den Zugriff auf das Usenet ermöglichen), zu sog. *threads*, Diskussionsfäden also, angeordnet (jede Antwort erscheint grafisch dargestellt in einer niedrigeren Hierarchie als der Beitrag, auf den sie sich bezieht, so dass eine sehr gute Übersicht der verschiedenen Teile von *threads* gewährleistet wird).

Spezielle asynchrone Internet-Gemeinschaften wie das durch Howard Rheingold (1994) berühmte gewordene WELL (Whole Earth 'Lectronic Link) funktionieren häufig nach dem Prinzip des Usenet, stellen jedoch durch die zentrale Speicherung der Beiträge auf einem Server sicher, dass

- 
- 2 Das Usenet ist in der Regel unmoderiert; abgesehen von missbräuchlichen Beiträgen wie z. B. massenweise versandter Werbung (die umgehend gelöscht wird) ist es allen Teilnehmern gegenüber offen. *Newsgroups* können aufgrund der hierdurch ermöglichten Dynamik eine Geschichte erhalten (wie etwa die Ausbildung eines „harten Kerns“ von ständigen Teilnehmern), die durchaus von der durch ihre Kennzeichnung vorgegebenen Widmung abweichen kann, solange dies nicht eine signifikante Anzahl von Teilnehmern der Gruppe stört. Die benannte Gruppe „de.sci.philosophie“ beispielsweise wird, wie seit Jahren zu beobachten ist, kaum als akademisches Diskussionsforum genutzt, sondern dient hauptsächlich der Auseinandersetzung von Laien mit im weitesten Sinne philosophischen Themen. Auf diese Weise können Gruppen einen ganz eigenen Charakter entwickeln.

jeder Beitrag unmittelbar weltweit von allen Interessierten gelesen werden kann. Hierdurch sind im Prinzip sehr schnelle Reaktionen möglich, die jedoch, nicht zuletzt wohl auch aufgrund der Zeitverschiebung, nicht die Regel sind. Jedoch ist die Möglichkeit der spontanen Reaktion ein wesentlicher, von Rheingold (1994) wiederholt betonter Aspekt für die Entstehung von Gemeinschaftsstrukturen.

### „Instant-Messenger“

Als eine Kombination verschiedener Kommunikationstypen fungieren *Instant-Messenger* wie etwa der kostenlos angebotene Service „ICQ“ (lies „I seek you“).<sup>3</sup> Hiermit ist es möglich, jedem eingetragenen Mitglied eine Nachricht zu senden, die, falls sein Computer mit dem Internet verbunden ist, unmittelbar auf dem Bildschirm erscheint (bzw. die unmittelbar nach dem Einloggen angezeigt wird). Wenn gewünscht, können die Teilnehmer sodann einen synchronen privaten Nachrichtenkanal eröffnen (ganz ähnlich einem privaten Chat, s. u.) und sich unterhalten. Diese Kombination von asynchroner und synchroner Kommunikation ist ein – gemessen an der Mitgliederzahl<sup>4</sup> sehr erfolgreiches – Novum, das nicht nur das Innovationspotential des Internet eindrucksvoll aufzeigt, sondern auch einem Desiderat entspricht: nämlich in der Weite und Unübersichtlichkeit der Netze nach diversen festlegbaren Parametern (Sprache, Geschlecht, Alter, Interessen etc.) ausgesuchte Kommunikationspartner zu finden. Hierbei stellt das System auf Wunsch direkten Zugang zu fremden, ebenfalls an derartigen *Chats* interessierten Benutzern bereit.

### Chat-Systeme

Damit kommen wir zu den anderen *synchronen* Kommunikationsformen. Hier ist die wohl prominenteste Variante das *Internet Relay Chat (IRC)*. Das IRC operiert nahezu in Echtzeit: Nach der Einwahl in einen *Channel* der Wahl (oder nach der Neueröffnung eines solchen) erscheinen die verschiedenen Beiträge der Teilnehmer dieses *Channels* sofort in einem Fenster, dessen Inhalt kontinuierlich nach oben „scrollt“ (wie in jedem Text-

<sup>3</sup> <http://www.icq.com> [30. 7. 2001].

<sup>4</sup> Laut Eigenauskunft sind bei ICQ über 100 Millionen (sic) Mitglieder angemeldet (<http://web.icq.com> [31. 7. 2001]).

verarbeitungsprogramm), also den nachkommenden Beiträgen Platz macht. Die Beiträge erscheinen nicht hierarchisiert, sondern in der Reihenfolge ihres Eingangs, gekennzeichnet durch den Aliasnamen („Nickname“) ihres Absenders. In einem *Channel* können sehr viele Teilnehmer zugleich eingeloggt sein, was einen geübten Blick erfordert, wenn man auf dem schnell abrollenden Bildschirm noch die verschiedenen Gespräche erkennen möchte. Allerdings kann jeder Teilnehmer sehr leicht einen anderen Teilnehmer auf einen Privatkanal einladen (*DCC-Chat*), der von dritten nicht eingesehen werden kann. Es gab und gibt verschiedene für unseren Kontext sehr interessante Versuche, das Prinzip des Chat aus der reinen Textumgebung zu befreien. Hierbei wird eine dreidimensionale Umgebung, ähnlich wie in diversen Computerspielen, generiert, die von den Benutzern in der Regel selbständig verändert werden kann. Die Benutzer können zwischen verschiedenen Avataren wählen. Avatare heißen in diesem Kontext dreidimensionale Figuren, deren Ausstattung und Aussehen über vorgefertigte Schablonen oder auch in eigener Programmierarbeit bestimmt werden kann. Die Teilnehmer der *rose-Community*<sup>5</sup> können in der Standardausstattung zwischen einem hellhäutigen schlanken, großgewachsenen und im landläufigen Sinne wohl gutaussehenden Anzugträger, einer ebenso hellhäutigen schlanken blonden Frau im Kostüm und einem aus kleinen Klötzen bestehenden roten Roboter (geschlechtsneutral) wählen. Es besteht die Möglichkeit, dem Avatar bestimmte Mimiken (neutral, glücklich, lachend, traurig, zornig), Gesten (u. a. Winken, Begrüßen), Posituren (etwa Hinlegen, Verbeugen, An-den-Kopf-Greifen, Siegerpose) und Aktionen (z. B. Tanzen, Küssen, Springen) zuzuweisen bzw. neue zu programmieren. Ebenfalls können den Avataren andere Kleidungen zugewiesen werden. Die Figuren bewegen sich in saalähnlichen Räumen (also tatsächlichen *Chat-Rooms*), die mit verschiedenen Einrichtungsgegenständen möbliert und dekoriert werden können. Die Gesprächsbeiträge erscheinen in einer Comic-Sprechblase, die sich ggf. mit dem Avatar durch den Raum bewegt. Unterhalb des Fensters, das diesen virtuellen Raum darstellt, befindet sich ein klassisches Chat-Fenster, so dass Gesprächsstränge wie im IRC verfolgt und nachvollzogen werden können.

---

5 <http://www.moove.de> [30. 7. 2001].

## MUDs, MOOs und grafische Online-Spiele

MUDs (Multi User Domains/Dungeons) und MOOs (objektorientiert programmierte MUDs) sind auf dem antiquierten, aber immer noch verbreiteten Telnet-Protokoll basierende, ausschließlich textgestützte virtuelle Welten, in denen sich beliebig viele Teilnehmer bewegen können und sich teilweise auch am Aufbau der Welt beteiligen können. Im Unterschied zu den Chat-Rooms, die zwar eine thematische Widmung aufweisen, jedoch als virtuelle Räume nicht weiter strukturiert sind, sind MUDs themenzentriert aufgebaute virtuelle Welten – häufig stellen sie bestimmte, an einschlägige Literatur angelehnte Abenteuer-Rollenspielumgebungen dar. Es gibt jedoch auch weniger am Spiel orientierte MUDs und MOOs, so etwa der berühmte LambdaMoo, der als eine Art gigantisch komplexer Chat-Room (besser eine Chat-Welt) betrachtet werden kann, und der Media-MOO, dessen Aufbau auf dem Grundriss des MIT Media Lab beruht und dessen Ziel es ist, der *scientific community* der Medienforscher verschiedenster Provenienz einen Treffpunkt zu geben.

Ganz ähnlich den am *Adventure*-Spiel orientierten MUDs handelt es sich bei den grafisch aufgebauten Online-Spielen oft, aber nicht ausschließlich, um Rollenspielumgebungen. Die prominenteste dürfte derzeit die Online-Version des Spiels *Ultima Underworld* sein.<sup>6</sup> Bei Spielen dieser Art schlüpft jeder Teilnehmer in eine archaisierende Fantasie-Rolle (Magier, Krieger, Fabelwesen etc.) und besteht allein oder – vor allem – in Gruppen gemeinsame Abenteuer.

## Konferenz-Systeme

Nicht zu vergessen ist die Möglichkeit des Internet, im Rahmen von Konferenz-Systemen eine Vielzahl von Teilnehmern auditiv oder sogar audiovisuell miteinander zu verbinden. Da dies immer noch einen technischen Aufwand erfordert, der weit über die Installation einer der mittlerweile verbreiteten „Webcams“ (kleine Videokameras, die direkt ins Internet oder über Konferenzsysteme senden) hinausgeht, spielen Konferenzsysteme derzeit allenfalls im professionellen Bereich eine Rolle. Es wäre denkbar, dass mit steigender Geschwindigkeit der Internet-Zugänge Konferenzsysteme sich als eine verbreitete Kommunikationsform – ähnlich dem

---

6 <http://www.uo.com>.



Telefon, aber nicht beschränkt auf eine Eins-zu-eins-Kommunikation und mit wesentlich weniger Verbindungsgebühren belastet – etablieren. In (auf nur zwei Teilnehmer) eingeschränktem Umfang ist allerdings heute schon die Nutzung der meist kostenlos beiliegenden Konferenz-Software im Zusammenhang mit Webcams realisierbar. Bekannt geworden sind Webcams jedoch durch ihre Anwendung im WWW.

## Das World Wide Web

Der am häufigsten genutzte, wohl bekannteste und wirtschaftlich wichtigste Teil des Internets ist das World Wide Web (WWW). Wenn er hier dennoch als letztes aufgeführt wird, dann deswegen, weil das WWW sich zunehmend von einem vorwiegenden Hypertextmedium zu einem multimedialen und teilweise sogar interaktiven Medium entwickelt. Es mag an der Einfachheit des „Surfens“ im WWW (im Gegensatz zu den technisch teilweise wesentlich anspruchsvolleren Anwendungen der oben aufgezählten Kommunikationsformen, die die Bedienung jeweils spezieller Programme und teilweise komplizierter Steuerbefehle voraussetzen) liegen, dass dieser Teil des Netzes zunehmend zu einem Containermedium wird und typische Strukturen anderer Internet-Teile in sich aufnimmt bzw. nachbildet. Dank der Implementation einer eigenen Programmiersprache (*JAVA*) in die ursprünglich ausschließlich zur strukturierten Darstellung von Text entworfene *Hypertext Markup Language* (*HTML*) ist es beispielsweise möglich, im WWW interaktiv zu spielen, zu chatten, Nachrichten zu „posten“, Emails zu verschicken und vieles mehr. Was das WWW jedoch von den anderen Internet-Bereichen abhebt, ist sein tatsächlich gigantischer Informationsgehalt, der durch die Technik der Verweise auf andere Seiten bzw. andere Stellen einer Seite (*Links*) in einer außerordentlich hohen Komplexität dargeboten wird, ohne dass diese implizite Komplexität der Verweise die Rezeption einer Seite erschwert.

Drei Aspekte kennzeichnen wesentliche Unterschiede in den Kommunikationsmöglichkeiten dieser verschiedenen Teile des Internet. Zunächst sind, wie der obigen Darstellung zugrunde gelegt, asynchrone von synchronen Anwendungen zu unterscheiden. Es spielt sowohl für den Produktionsaspekt als auch für den Rezeptionsaspekt der Beiträge eine große Rolle, ob sie den Anforderungen einer Echtzeit-Kommunikation (Schnelligkeit, Verständlichkeit, nicht allzu hohe Komplexität) genügen muss – was beispiels-

weise wenig Zeit für eine Reflexion des Geschriebenen lässt. Was interkulturelle Begegnungen angeht, spielt hier zudem die Zeitverschiebung eine große Rolle: So ist es mit zunehmender Zeitverschiebung eher unwahrscheinlich, dass über große Entfernungen hinweg Begegnungen stattfinden. Wenn das *Chatten* oft zur abendlichen (oder nächtlichen) Freizeitbeschäftigung genutzt wird, versteht es sich, dass sich etwa Bewohner Nord- und Südamerikas, der Staaten Europas und Afrikas etc. sehr gut, jedoch kaum Bewohner Europas und Amerikas oder Asiens in einer „Feierabendatmosphäre“ zusammenfinden können.

Ein zweiter grundlegender Aspekt sind die verschiedenen technisch bedingten Verhältnisse von Produzenten zu Rezipienten. Das Internet bietet hier alle Formen, von der 1:1-Kommunikation, in der die Emails der Briefpost oder dem FAX gleichen, über die 1:n-Kommunikation, in der Inhalte (vor allem im WWW) ausgestrahlt werden ähnlich wie in den klassischen Medien<sup>7</sup> bis hin zur n:n-Kommunikation, in der theoretisch beliebig viele Teilnehmer miteinander kommunizieren. Letztere Form ist, was die sozialen Interaktionsmöglichkeiten angeht, die eigentliche Neuerung des Internets. Dies heißt aber nicht, dass die Untersuchung der Erfahrungsmöglichkeiten von Alterität sich ausschließlich auf die synchronen n:n-Anwendungen beschränken sollte (wie es häufig bei den Untersuchungen zu Online-Gemeinschaften geschieht, weil die Abgrenzung des Feldes sich hier von selbst anbietet). Denn, auch wenn das WWW, abgesehen von den erwähnten Implementationen, ein 1:n-Medium ist – Webseiten (etwa „Homepage“, die überwiegend der Selbstdarstellung ihrer Besitzer dienen) werden also von Einzelnen (Personen oder Agenturen) entworfen und stehen dann für diese nicht veränderbar als Angebot beliebig vielen Interessierten zur Verfügung –, so könnten doch die hier gebotenen kulturellen und persönlichen Selbstdarstellungen ein Ort für die Erfahrung fremder Kulturen sein.<sup>8</sup>

Eine dritte wichtige Differenzierung ist die der reinen Textbasiertheit einiger Systeme gegenüber verschiedenen bildgestützten Kommunikations-

---

7 Interaktion im Rahmen des reinen *Hypertext-Markup-Language*-Protokolls (*http*) beschränkt sich auf das Anklicken von Links und ist (abgesehen von den erwähnten Implementierungen) nicht *sozial* interaktiv. Ein Rückkanal wird aber meist dadurch angeboten, dass die Seiten die Email-Adressen ihrer Eigentümer enthalten, häufig verbunden mit einer Einladung, diese zu benutzen.

8 Wenn ich beispielsweise wissen möchte, was das islamische Zuckerfest ist, werde ich keine *Chat-Rooms* aufsuchen und auch nicht unbedingt eine Usenet-Nachricht „posten“ (was auch möglich, aber umständlich wäre), sondern ich werde in eine WWW-Suchmaschine das Suchwort „Zuckerfest“ eingeben und eine Reihe von Links erhalten, die zu unterschiedlich informativen Seiten führen.

möglichkeiten (zwei- bzw. dreidimensionale Visualisierungen von Umgebungen und Avataren oder gar Video- oder audiovisuelle Übertragungen bzw. Konferenzen). Sowohl die Transformation in Sprache als auch die bildhafte Repräsentation des Selbst und der Anderen sind zunächst Produkte des Imaginären der Selbstdarsteller, gehen jedoch in jeweils unterschiedlicher Weise in die sozialen Interaktionen in virtuellen Umgebungen ein und „leisten“ dort Unterschiedliches.

Tabelle: Strukturierte Übersicht über die verschiedenen Teile des Internets

	asynchrone Anwendungen		synchrone Anwendungen	
1:1	Email	Text (Bild)	DCC-Chat  einfache Konferenzsysteme	Text  Audio (live), Audio/Video (live)
1:n	Email (als Massensendung)  WWW (http)	Text, z.T. http-Seiten  Links, Bilder, virtuelle 3-D-Umgebungen, Audio, Video	WWW (Erweiterungen des http-Protokolls)	„Web-Broadcasting“ (Radio und/oder TV-ähnliche) Inhalte, Live-Webcams etc.
n:n	Mailinglisten, Usenet, WELL	Text	Chat, MUD/MOO  V-Chat, rose-Community, Online-Rollenspiele  professionelle Konferenzsysteme	Text  virtuelle 3-D-Umgebungen  Audio (live), Audio/Video (live), audiovisuelle 3-D-Simulation (live)

## 2. Hindernisse interkultureller Begegnungen im Internet

Als weltweiter Rechnerverbund ist das Internet auf den ersten Blick das ideale Medium für die Begegnung Angehöriger unterschiedlicher Herkunftskulturen. Tatsächlich aber scheinen interkulturelle Begegnungen im Internet nicht eben die Regel zu sein. Dies kann zwei Ursachen haben: Entweder Mitglieder verschiedener Kulturkreise begegnen sich weniger, oder aber sie begegnen sich, machen dabei aber keine genuin interkulturellen Erfahrungen. Für den ersten Punkt spielen eine Reihe praktischer, sozial-

kultureller und habitueller Gründe eine Rolle – das technische oder praktische Problem der Begegnung von Angehörigen verschiedener Kulturen und geographisch entfernter Regionen, die Frage der Rolle der habituellen Geschmackswahl bezüglich der Teilnahme bzw. Nutzungsformen. Der zweite Aspekt wäre auf einen doppelten Überlagerungseffekt zurückzuführen, der einerseits durch die Herkunftskultur des Internets – die USA –, was die technischen Formen seiner Interaktionsmöglichkeiten angeht, sowie die Kulturalität des Internets selbst, was die konkreten Interaktionsformen und -gebräuche in den verschiedenen *Communities* angeht.

### **Präformierung des Netzes und seiner Einrichtungen durch seine US-amerikanische Herkunftskultur**

Schon das Internet selbst ist für alle außerhalb des nordamerikanischen Kulturraums sozialisierten Nutzer eine interkulturelle Erfahrung *sui generis*. Dies liegt nicht nur an dem Umstand, dass über zwei Drittel der Seiten des *World Wide Web* in englischer Sprache abgefasst sind<sup>9</sup> und Englisch die dominierende Sprache auch anderer Teile des Netzes ist.<sup>10</sup> Vielmehr basieren schon die diversen Kommunikationsformen des Internet auf, wie Mark Poster (1999, S. 191) schreibt, Technologien der Symbolisierung. Diese entstehen nicht etwa in kulturfreien Räumen, sondern sind „positioned in complex relations to other social practices, are mutually transforming through historically specific articulations but also have limits to their material forms that seriously affect the way they are inscribed“ (ebd.). Die Begegnung mit den verschiedenen etablierten Teilen des Internet bedeutet also unweigerlich, schon in der *Form* der Kommunikation, ihren Erscheinungsweisen, strukturbedingten Möglichkeiten und Grenzen, vermittelt an den sozialen Praxen des Entstehungslandes des Internets teilzunehmen.

Augenfällig wird diese kulturelle Präformation beispielsweise an der dezentralen und offenen Architektur des Internets. Die Datenpakete, wel-

9 Andere Weltsprachen wie Französisch (2,96%) und Spanisch (2,42%) und chinesische Dialekte (3,87%) sind demgegenüber weit abgeschlagen ([http://cyberatlas.internet.com/big\\_picture/demographics/article/0,1323,5901\\_408521,00.html](http://cyberatlas.internet.com/big_picture/demographics/article/0,1323,5901_408521,00.html) [30. 7. 01]).

10 Da zur wirtschaftlichen Ausbeutung hauptsächlich das World Wide Web taugt (e-Commerce, Werbefbanner etc.), sind aktuelle Statistiken über die Nutzung anderer Teile des Internets schwer zu finden. Poster (1999, S. 197) berichtet, dass über 40% der Beiträge im Usenet aus den Vereinigten Staaten stammen, woraus sich die begründete Vermutung ableiten lässt, dass der prozentuale Anteil der englischsprachigen Newsgroups mindestens ebenso hoch ist.

che um den Globus von Rechner zu Rechner versandt werden, sind in ihrem Weg nicht festgelegt; sie werden von einem Server an den nächsten günstig erreichbaren weitergeleitet. Es ist sowohl außerordentlich aufwendig, zu verhindern, dass Daten an bestimmte Computer gelangen, als auch beinahe unmöglich, zu verhindern, dass sich Personen Zugang zum Netz verschaffen (sofern eine technische Infrastruktur vorhanden ist) bzw. einen solchen Zugang, ob legal oder nicht, errichten (sofern eine telekommunikative Infrastruktur – sei es per Kabel, Funk oder Satellit – erreichbar ist). Damit ist das Internet sicherlich typisch für eine Kultur, die sich wesentlich als demokratische versteht, und (zumindest zunächst und unmittelbar) problematisch für Kulturen oder Staaten, die es aus Gründen ihrer Organisation (Traditionen, Institutionen, Religion, Politik, etc.) nicht tolerieren können, dass jede Art von Information von jedermann unbeobachtet an beliebig viele andere gesendet und empfangen werden kann. Im Islam wird beispielsweise derzeit die Bedeutung des Internets und anderer Telekommunikationstechniken kontrovers diskutiert (Abdi 2001). Die Bandbreite reicht vom talibanischen Außenminister, der jeden Kontakt mit dem Internet verboten hat, bis hin zu Scheich Yussef el-Qaradawi, der mit großem Aufwand diverse (islam-bezogene) Web-Seiten betreibt.<sup>11</sup>

### **Geographische, demographische und andere praktische Hindernisse für interkulturelle Begegnungen im Internet**

Abgesehen von diesem steten Kontakt mit einem Stück US-amerikanischer Kultur stellt sich umgekehrt die Frage, unter welchen Bedingungen interkulturelle Begegnungen im Internet überhaupt stattfinden. Dies ist einerseits eine Frage der Zugangsmöglichkeiten. Während beispielsweise die USA und Kanada zusammen 41% aller Internetnutzer stellen, beträgt der Anteil Südamerikas lediglich 4%.<sup>12</sup> Doch auch unter den wohlhabenden Staaten Europas gibt es deutliche Unterschiede. So verfügten im ersten Quartal des Jahres 2001 beispielsweise 56% der Niederländer und 46% der Irländer (über 16 Jahren) über einen privaten Internetzugang, gegenüber 35% in Deutschland und 22% in Frankreich.

Zudem sorgt, jedenfalls was die synchronen Kommunikationseinrichtungen angeht, die Zeitverschiebung dafür, dass Kontakte eher nicht statt-

<sup>11</sup> <http://www.qaradawi.net> [30.7.2001].

<sup>12</sup> Vgl. für diese Zahlen und die folgenden: [http://cyberatlas.internet.com/big\\_picture/geographics/article/0,,5911\\_151151,00.html](http://cyberatlas.internet.com/big_picture/geographics/article/0,,5911_151151,00.html) [30. 7. 2001].

finden oder wenn, dann unter durch den Tagesrhythmus bedingten unterschiedlichen Aktivitäts- und möglicherweise auch Stimmungslagen. Ein weiteres, sich allerdings derzeit relativierendes Hindernis ist möglicherweise die unterschiedliche Nutzung des Internets je nach Geschlecht, Zugehörigkeit zu Minoritätskulturen oder sozialem Status. So wird, abgesehen von den USA und Kanada, das Internet immer noch (mehr oder weniger) überwiegend von Männern genutzt (an der Spitze der untersuchten Länder steht im Juni 2001 Deutschland mit 63,40% männlichen gegenüber 36,60% weiblichen Nutzern).<sup>13</sup> In den USA hat der Anteil afrikanischer Amerikaner und *Hispanics* mit Internet-Zugang erst in letzter Zeit aufgeholt (vgl. The Virtual Access Group 2001).

Nicht nur ökonomische Aspekte, sondern auch kulturelle, religiöse oder habituelle Bindungen können gegebenenfalls bewirken, dass manche Kulturen gar nicht, andere nur in bestimmten Ausschnitten im Internet vertreten sind. Zudem könnte ein bestimmter Habitus im Sinne Bourdieus (1987) oder der Lebensstil bestimmter sozialer Schichten einen Einfluss auf das generelle Interesse an der aktiven Internet-Nutzung – vor allem auch auf die Art der Nutzung – mit sich bringen. Die beiden letzteren Punkte verdienen eine genauere Betrachtung.

### **Gleiches finden: die Reproduktion von Herkunft und Habitus im Internet**

Das Internet wäre praktisch nutzlos, würde es nicht schon in seinem Organisationsprinzip seine bekanntermaßen enorme Speicherfähigkeit mit hoch-effizienten Mechanismen des *Auf- und Wiederfindens* von Inhalten verbinden. Da es auf dem aktiven Zugriff des Benutzers basiert – das Starten von Anwendungen, die den Zugang zu bestimmten Teilen des Internets gewähren, die Auswahl oder Suche bestimmter Inhalte und Angebote (WWW-Adressen, Newsgroups), das Anklicken von Verweisen auf andere Seiten – bringt es seine Benutzer permanent in die Situation, zu *wählen*. Zumindest im Bereich der privaten Nutzung in der Freizeit und zur Unterhaltung dürften sich hier die jeweilig kulturspezifischen habituellen Dispositionen der Benutzer entscheidend geltend machen. Wer beispielsweise textbasierte Kommunikation mit anderen sucht, trifft eine *Geschmackswahl* zwischen

---

13 Lt. Agenturmeldung der Nielsen Netratings vom 25. 7. 2001 ([http://www.nielsen-netratings.com/press\\_releases/PDF/pr\\_010725.pdf](http://www.nielsen-netratings.com/press_releases/PDF/pr_010725.pdf) [30. 7. 2001]).

*Internet Relay Chat*, dem *Usenet* oder exklusiven – und teuren – Angeboten wie dem *WELL*.<sup>14</sup> Diese Angebote zeichnen sich durch teilweise erhebliche Unterschiede in der Auswahl an Themen, der Form der Diskussionen und Gespräche, der Bereitschaft, auf die Teilnehmenden und deren Beiträge einzugehen, der Offenheit gegenüber Neulingen (sog. *Newbies*), ggf. der themenbezogenen Kompetenz der Teilnehmer usw. aus. Ich möchte mich hier auf ein Beispiel beschränken, das diesen Umstand vielleicht deutlich genug illustriert (es handelt sich um eine Passage aus einer blind mitgeschnittenen Sitzung des IRC-Channels #berlin).

1. [22:34] <Grit-> gestern beim tanzen war auch zwergenausgang...wir haben so viel gelacht
2. [22:35] <Grit-> lol
3. [22:35] <adino21> lol lol
4. [22:35] <SmirnoV> hi...
5. [22:35] <Grit-> aber die kleinen männer gehen ja nicht auf große frauen zu
6. [22:35] \*\*\* AgLaGlA has joined #berlin
7. [22:35] <Peeves> MJ \*gröööhl\* :)
8. [22:35] <MistaJack> wenns nach mir ginge, ginge KEIN mann auf irgendeine frau zu
9. [22:35] <|Tim|> Es gibt schlimmeres als kleine Männer...
10. [22:35] <|Tim|> ...große dicke Frauen :)
11. [22:35] <Peeves> MJ hmmm ... damit verschenkt man sich aber potentiell was.
12. [22:35] \*\*\* SmirnoV has left #berlin (SmirnoV)
13. [22:36] <Grit-> lol
14. [22:36] <Grit-> klasse
15. [22:36] <DrakkheN> \*weia\*
16. [22:36] <Grit-> kein mann mag keine frau
17. [22:36] <Grit-> ach ist das leben einfach
18. [22:36] <DrakkheN> \*koppschuettel\*
19. [22:36] <Grit-> \*freu\*
20. [22:36] <adino21> grit ich nicht
21. [22:36] <FlyGirl`> sa tu jacys polacy czy tylko szwaby???
22. [22:36] <MistaJack> odo: wenn kein mann mehr auf ne Frau zu geht, kommen letztendlich die Frauen höchstselbst angedackelt :)
23. [22:36] <Peeves> |Tim|: unfug. richtig schlimm sind dumme menschen. geschlecht, gewicht, alter sind egal.

---

14 Die uneingeschränkte Teilnahme am Well kostet derzeit 15 US-\$ pro Monat.

24. [22:36] \*\*\* FlyGirl` was kicked by Peeves (nie lubie ten slowo 'tylko'.)

Die regelmäßig anwesenden Teilnehmer unterhalten sich unter Verwendung von für Außenstehende eher kryptischen Abkürzungen („lol“ für „laugh out loud“) und comic-artigen, durch Asterisken abgesetzte Umschreibungen von Gesten und Gefühlslagen („\*kopfschüttel\*“, „\*freu\*“). Die einzelnen Beiträge beschränken sich auf kurze Statements oder scherzhafte Anmerkungen und Ein-Wort-Kommentare zu diesen („\*gröööhl\*“, „\*klasse\*“, „\*weia\*“). Zwischen [Tim] und Peeves deutet sich eine Diskussion über Wertmaßstäbe an (Beiträge 9/10 und 23), die aber im weiteren Verlauf nicht ausgetragen wird.

In der abgedruckten Passage taucht interessanterweise ein Beitrag in polnischer Sprache auf (21), was gegen die verbreiteten Regeln der Internet-Kommunikation („Netiquette“) verstößt, da es geboten ist, sich in einer für alle verständlichen Sprache auszudrücken. Bezeichnenderweise kommt es hier nicht zu einer Diskussion; auch scheint niemand an einer Übersetzung der Nachricht interessiert zu sein. Dabei wäre genügend Anlass zu interkultureller Auseinandersetzung gegeben, denn FlyGirl fragt, ob auch Polen oder nur *szwaby* (eine abfällige Bezeichnung für Deutsche) anwesend seien. Der Absender dieser Nachricht wird denn auch durch Peeves, der der polnischen Sprache hinreichend mächtig ist, von #berlin entfernt (Beitrag 24). Eine ähnliche Szene wiederholt sich wenige Augenblicke später mit adino21, der sich in der wiedergegebenen Passage zunächst auf deutsch an dem Gespräch beteiligt, dann aber, fünf Minuten, nachdem er den Channel betreten hat, die Teilnehmer anscheinend begrüßt mit

[22:39] <adino21> jebajcie sie      hallo allerseits

Dies ist nur scheinbar freundlich gemeint, denn der polnische Ausdruck beinhaltet eine grobe Verbalattacke. Auch adino21 wird umgehend von Peeves aus dem Channel „gekickt“ – abermals zeigt sich weder jemand am polnischen Teil der Nachricht interessiert noch daran, warum Peeves die Teilnehmer vom Channel entfernt hat.

Eine vergleichbare Kommunikationssituation hätte im realen Leben zu Auseinandersetzungen geführt, die – im besten Fall, kommunikativ ausgetragen – ein Stück interkultureller Begegnung darstellen könnten. Das IRC jedoch macht auf Knopfdruck jede Ambiguitätstoleranz überflüssig – was den Chat stört, wird ignoriert oder verbannt. Die Kommunikation im Chat-Raum bleibt dementsprechend verhältnismäßig oberflächlich; echter Aus-



tausch, intensivere Diskussionen sind aufgrund der Struktur des IRC nur eingeschränkt möglich und finden eher selten statt. Wie Jones (1997, S. 28) kritisch anmerkt, ist das Wort „to join“<sup>15</sup> hier nicht im Sinne eines Miteinanders, sondern eher im Sinne eines bloßen Nebeneinanders zu verstehen.

Die in solchen Chat-Räumen gängigen Interaktionsformen dürften nur auf einen Teil der Internet-Benutzer ansprechend wirken. Umgekehrt werden Teilnehmer, die den Chat bevorzugen, möglicherweise weniger Gefallen an langsameren, intensiveren und reflexiveren Interaktionsformen finden. Interkulturelle Begegnungen werden durch diese habituelle Vorauswahl tendenziell abgemildert, indem es nicht nur wahrscheinlicher ist, in den jeweiligen Kanälen des Internet auf relativ ähnliche Habitus zu treffen, sondern dies auch ein erwünschter Effekt ist, weil es ein Gefühl von Gemeinschaft erzeugt. Dies ist eine generelle Tendenz des Internets: „We are struck, as we use the Internet, by the sense that there are others out there like us“ (Jones 1997, S. 17).

Freilich trägt nicht nur der Habitus, sondern ganz wesentlich auch die (ethnische oder geographische) Herkunft dazu bei, dass gerade nicht die Erfahrung von Alterität gesucht wird, sondern das dem Eigenen Ähnliche oder auf dieses Bezogene. Es sind häufig (z. B. unterbrochene) externe soziale Kontexte, die im Internet gesucht und wiederhergestellt werden. Anhand einer Untersuchung der Beiträge der Newsgroup soc.culture.indian stellt Mitra (1997, S. 63) fest, dass „what these postings indicate is that there is a strong tendency among the subcontinental users to try to find ‘similar’ people who share the histories and practices that produce the communal identity of the users as they exist outside of the network.“ Auch das Nutzungsverhalten im World Wide Web von Afroamerikanern und Hispanics in den USA weist einen starken kulturellen Bias auf (vgl. The Cultural Access Group 2001).

### **„Relay-Culture“: das Internet als eigenständige Kulturform**

Schließlich wird Kulturalität *im* Internet überlagert durch die Kulturalität *des* Internets selbst, die, jedenfalls historisch betrachtet, ein Teil der „Cyberkultur“ ist. Seit seiner Einführung in Gibsons berühmtem Roman steht das Wort *Cyberspace* nicht allein für die Vernetzung elektronischer Daten.

---

<sup>15</sup> Der Programmbefehl zum Betreten eines Chat-Raumes lautet "join #[Name des Channels]".

Vielmehr zeichnen sich von Anfang an eine Reihe neuer technologischer (Sub-) Kulturen ab, die häufig mit alternativen Lebensweisen bzw. -entwürfen verbunden sind: von Entwicklern und Programmierern der neuen Informationstechnologien in den Universitäten und Forschungsinstituten über begeisterte „User“, Netz-Bewohner (*Netizens*) und Hacker bis hin zu Science-Fiction-Fans, Kryonikern, „Extropianern“ oder Aktivisten, Künstlern und Theoretikern einer kybernetischen Prothetik, des Cyborgs (vgl. Dery 1996; Freyermuth 1996; Stelarc 1996; Turkle 1998). Was diese verschiedenen Netz-Nutzer gemeinsam haben, ist ihr *Engagement* im Umgang mit dem Medium. Das Internet ist Teil einer – realen, aber partiell auch nur imaginativ herbeigesehnten – technologischen Welt, deren Teilnehmer sich in der Regel in dieses von einer technischen Atmosphäre durchzogene Spiel hineinbegeben müssen, wenn sie als vollwertiges Mitglied einer der verschiedenen *Communities* anerkannt werden wollen. Es ist beispielsweise mit einigen Schwierigkeiten verbunden, in einem MUD zu agieren; die Anforderungen an ein spezielles *praktisches Wissen*, das einen in einem Chat-Raum nicht als Außenseiter dastehen lässt, sind nicht zu unterschätzen (von der nötigen blitzschnellen Bedienung der Tastatur, um überhaupt an der schnellen Kommunikation teilnehmen zu können, bis hin zu den vielen abgekürzten System-Befehlen und Insider-Ausdrücken). Die meisten Kommunikationseinrichtungen im Internet haben spezielle Plätze für Neulinge, an denen diese die Teilnahme erproben und dessen Regeln kennenlernen können; eine Art virtueller Benimmschule. Die Teilnahme an Gemeinschaften erfordert außerdem regelmäßige Anwesenheit, die Befolgung der jeweils festgelegten Sprach- und Verhaltensregeln sowie häufig auch die Bereitschaft, gemeinnützige oder organisatorische Aufgaben zu übernehmen und anderen zu helfen (Rheingold 1994). Auf diese Weise erlaubt, verlangt und fördert Internet-Kommunikation den Erwerb neuer Verhaltensweisen, die eine Adaption an die jeweilige „lokale“ Kommunikationskultur darstellen. Die von Turkle (1998, Kap. 7) berichteten Fallbeispiele zeigen eindringlich den teilweise enormen zeitlichen Aufwand und die hohe Motivation der Netz-Benutzer.

Vor diesem Hintergrund entsteht das virtuelle Pendant eines Zusammenhangs, den Bourdieu (1993, S. 122) mit dem Begriff der *illusio* beschreibt. Die *il-lusio*, das Im-Spiel-Sein, ist charakterisiert durch „*Spieleinsatz*, *Spielergebnis*, *Spielinteresse*, Anerkennung von Spielvoraussetzungen – *doxa*“, durch den *Glauben* an das soziale Spiel und seine Regeln: „Mit den unzähligen Akten des Anerkennens, diesem Eintrittsgeld, ohne das man nicht dazugehört, die ständig kollektive falsche Erkenntnis erzeu-

gen, ohne die das Feld nicht funktioniert und die zugleich Ergebnis dieses Funktionierens sind, *investiert* man gleichzeitig in das kollektive Unternehmen der Bildung symbolischen Kapitals“ (ebd., S. 125). Die oft beschworene Wirklichkeit der virtuellen Gemeinschaften (Rheingold 1994; Wellman/Gulia 1999) verdankt sich dieser Bereitschaft zur Investition und zur kollektiven Illusion. In welchem Maße eine Kommunikationsform des Internet eine ihr eigene Kulturalität erzeugt, ließe sich in dieser Hinsicht daran beurteilen, ob sie ein spezifisches praktisches Wissen erfordert, das den habituellen Anforderungen an die etablierten Interaktionsformen genügt und dessen Grundlage die *illusio* bildet, welche zugleich Glaube an und Reproduktion der etablierten Regelmäßigkeiten darstellt.

### **3. Anthropologische Aspekte der Erfahrung von Interkulturalität und Alterität im Internet**

#### ***Interkulturalität vs. Transkulturalität***

Die Kulturalität des Internets wirkt, wie bereits gesagt wurde, als Überlagerung. Damit verbunden ist aber eine generelle Tendenz der Transformation von Kulturalität in der heutigen Zeit, die im Internet vielleicht nur besonders exemplarisch zur Erscheinung kommt. Mit guten Gründen kritisiert Welsch (2001) das traditionelle Konzept von Kultur als homogenen, in sich geschlossenen, „kugelförmigen“ Zusammenhang von Sprache, Lebensformen etc. sowie die auf diesem Konzept implizit basierenden Vorstellungen von Multikulturalität und Interkulturalität. Vor dem Hintergrund der herausgestellten Kulturalität des Internets wird insbesondere Welschs Kritik an der Kategorie der Interkulturalität für unseren Kontext bedeutsam: Denn die contrafaktische und schlecht-normative Unterstellung „einer ganz anderen, eigenartigen und homogenen Verfasstheit der anderen Kulturen“ (Welsch 2001, S. 262), welche dem Projekt der Interkulturalität implizit zugrundeliegt (indem es versucht, ein Verständnis des – nota bene als solches konstruierten – Anderen zu erlangen) trifft partiell vielleicht noch auf den im Übergang befindlichen globalen Zustand zu, kaum jedoch auf den Cyberspace. Denn dieser ist geradezu paradigmatisch für die Charakteristika des von Welsch so betitelten Zustandes der Transkulturalität. Welsch (2001, S. 264 ff.) kennzeichnet dieses Übergangsstadium auf dem Weg zu einer vollends entnationalisierten bzw. entregionalisierten Kultura-

lität durch folgende Merkmale: 1) die externe Vernetzung der Kulturen (als Folge etwa von Migrationsprozessen, weltweiten Verkehrs- und Kommunikationssystemen, ökonomischen Verflechtungen), die sich global in gleichen Problem- und Bewusstseinslagen niederschlagen (z. B. Menschenrechts-Diskussion, Feminismus, Ökologie-Bewegung); 2) den Hybridcharakter heutiger Kulturen, in denen andere Kulturen auf vielen Ebenen (Bevölkerung, Waren, Information) zu Binnengehalten der eigenen Kultur werden, was sich beispielsweise in der Konsumkultur, den Ernährungsgewohnheiten oder in der Kunst zeigt; 3) die Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz, das Ununterscheidbarwerden des Eigenen und des Fremden. Die importierten Bestandteile der eigenen Kultur sind ihrer Herkunftskultur bzw. demselben Import in anderen Kulturen näher als Teilen der eigenen Kultur. Wessen kulinarische Sozialisation eine Vorliebe für Pasta gefördert hat, der wird sich in Palermo oder Little Italy zumindest während der Mahlzeiten heimischer fühlen als in der „gutbürgerlichen“ Küche des Restaurants um die Ecke: In „den Innenverhältnissen einer Kultur existieren heute ähnlich viele Fremdheiten wie in ihrem Außenverhältnis zu anderen Kulturen“ (Welsch 2001, S. 267).<sup>16</sup>

Schließlich stimmt mit dem Konzept der Transkulturalität überein, dass die Kulturalität des Internets alles andere als uniform ist. Kulturelle Zugehörigkeiten haben nicht nur wie beschrieben einen äußeren Einfluss auf die Präferenzen bei der Nutzung des Internets – Ethnizität schreibt sich vielmehr in das Netz ein, nicht ohne dabei als *virtual ethnicity* (Poster 1998) eine Reihe schwer zu beantwortender Fragen aufzuwerfen, die gerade von der unvermeidlichen kulturellen Durchdringung im Internet herrühren. Wie Poster (1998, S. 206 f.) berichtet, sehen sich jüdische Internet-Gemeinschaften vor besondere Probleme gestellt: „Countless difficulties confront the would-be CyberJew. How is one to know that participants in electronic communities are Jews? Or does participation constitute ethnic membership? ... Conundrums over the basic features of Jewish practices assail ethnicity in cyberspace. It would seem that the transplantation of social forms that arose in preindustrial contexts into high-tech contexts would have great

---

16 Es wäre unnötig, das Konzept der Transkulturalität mit der These einer völligen sukzessiven Abschaffung aller regionalen Unterschiede zu belasten, denn schließlich bilden sich auch in extrem transkulturellen Bereichen, wie etwa verschiedenen Musik-Subkulturen, immer wieder regionale Unterschiede heraus. Diese spiegeln sicherlich nicht die Eigenheiten des Ortes im Sinne der an ihn gebundenen Traditionen wider. Sie sind jedoch ein Ergebnis der jeweiligen ortsspezifischen sozialen, materiellen, infrastrukturellen etc. Konstellationen.

difficulty. ... Others were more sanguine but placed their hopes for the Internet in an global spiritual renewal, rather than in an simple transformation of Judaism.“

## Konstruierte Fremde

In vorher nicht bekannter Deutlichkeit verweist das Internet auf die Konstruiertheit des Eigenen und des Anderen (s.u.). Gerade unter den von Welsch formulierten Bedingungen der Transkulturalität rückt die Konstruktion von Fremdheit kritisch ins Blickfeld. Angesichts der gegenseitigen kulturellen Durchdringungen ist Fremdheit häufig das bloße Ergebnis eines (etwa ökonomisch motivierten) Abgrenzungsinteresses: Ist der Andere uns in seinen Eigenschaften und Fähigkeiten so ähnlich geworden, dass er zur Konkurrenz wird, wird oft seine Fremdheit durch die Hypostasierung einer angeblich homogenen, nicht vom Fremden kontaminierten Eigenkultur erzeugt.

Von dieser oft gegen jede Plausibilität konstruierten Fremdheit unterscheidet Hahn (2000, S. 41 ff.) „Fremdheit als Fascinans und Tremendum“. Auch diese Fremdheit wird konstruktiv erzeugt. Doch verweist ihre Fähigkeit zu erschüttern darauf, dass die Konstruktion die Sache nicht erreicht; eine Unruhe entsteht, die gerade von der Unzulänglichkeit der Konstruktion herrührt, welche die Unverstehbarkeit, Opazität, Unfassbarkeit und Unberechenbarkeit ihres Anlasses nur noch deutlicher hervorhebt: „Dass der Fremde (oder auch das Fremde) als solcher (bzw. solches) zum ‚Tremendum‘ wird, hat m.E. tiefere Gründe, die mit der von aller Konfrontation mit Fremdem ausgehenden symbolischen Gefährdung der eigenen Weltdeutung zusammenhängen. ... Wir könnten nur schwer leben, wenn wir nicht im Normalfall *unsere* Weltauffassung einfach als die schlechthin richtige und angemessene ansähen, wenn wir nicht davon ausgehen könnten, dass die Welt wirklich so *ist*, wie wir sie sehen“ (ebd., S. 43 f.). Diese hieraus resultierende Angst vor der Alterität<sup>17</sup> ist nicht an rational zugäng-

---

17 Der Ausdruck „Alterität“, wie er hier verwendet wird, zielt auf die prinzipielle Undurchdringlichkeit der jeweils anderen Person ab. In der Ausdrucksweise der Systemtheorie würde man sagen, Alterität ist ein Ergebnis der Tatsache, dass die Umwelt eines mit Sinn operierenden Systems für das System stets komplex ist und deshalb unvorhersehbar agiert bzw. reagiert. Mit Alterität ist also ein *objektiver* Sachverhalt gemeint. Diese Undurchschaubarkeit, ein weißer Fleck in der Erfahrungswirklichkeit, provoziert mehr oder weniger komplexe Konstruktionen, die ein gewisses Be-

liche Standpunkte gebunden, sondern betrifft „die weitgehend im transdiskursiven Bereich impliziter Annahmen verbleibenden kognitiven und evaluativen Habitus, Vorlieben und Orientierungen“ (ebd., S. 46).

Diese Art von Fremdheit ist aber nicht notwendig an die Unterstellung monokultureller Differenzen gebunden. Die Alterität lauert gerade auch im Vertrauten, dort, wo gegenseitige Konsensfiktionen die Illusion von Gemeinschaftlichkeit erzeugen (Hahn 1983), oder dort, wo beispielsweise in einer existentiellen Krise „wir uns vielleicht selbst zu Fremden“ werden (Hahn 2000, S. 45). Sie ist also auch – und gerade – unter den Bedingungen der Transkulturalität, diesem Nebeneinander von kultureller Nähe und Ferne, von großer Bedeutung. Denn Transkulturalität lässt sich geradezu als Effekt einer *Individualisierung* vormals regional verorteter kultureller Differenzen auffassen. *Wenn die Frage nach den interkulturellen Begegnungsräumen im Internet angesichts der gerade hier vorherrschenden Transkulturalität sinnvoll gestellt werden soll* – und dies ist angesichts der kulturellen und ethnisch motivierten Konflikte einerseits und der Chancen dieses globalen Mediums andererseits m. E. ein gesellschaftliches Desiderat –, *dann muss sie auf die Erfahrungsmöglichkeiten von Alterität im genannten Sinne abzielen.*

Die Einsicht in die Konstruiertheit von Fremdheit verweist auf die Unmöglichkeit, das Fremde zu „verstehen“ (ganz im Sinne der oben wiedergegebenen Kritik Welschs am Projekt der Interkulturalität). Ein bescheideneres, aber nicht weniger bedeutsames Ziel wäre, das eigene Nichtverstehen des Anderen zu erkennen und zu thematisieren (vgl. Wulf 1999, S. 18 f.). Eine solche Erfahrung impliziert eine Einsicht in die eigenen Fremd-Konstruktionen, mithin in das eigene Fremde, die Selbstfremdheit (Gebauer/Wulf 1998, S. 244). Indem ich erkenne, auf welche Weise ich anlässlich der Alterität des Anderen seine Fremdheit konstruiere, werden meine Konstrukte differenzierbar und reflektierbar. Auf diese Weise relativiert sich

---

greifen und einen praktischen Umgang mit der Komplexität erlauben, ohne diese dabei ganz reduzieren zu können. Das Wort „Fremdheit“ wird hier im Sinne solcher Konstruktionen verstanden; Fremdheit ist also ein Konstrukt des Alterität erfahrenden Individuums. Als eigene Konstruktion ist das Fremde ein Stück des Individuums selbst. Etwas als fremd zu identifizieren, entfernt es von uns und bringt es uns zugleich näher (weil es *unser* Fremdes ist). Diesen Vorgang könnte man als *Rationalisierung von Alterität* bezeichnen in dem Sinne, dass der beunruhigende, weil undurchschaubare Andere mit sozialen Kategorisierungen belegt wird. Je besser diese Rationalisierung funktioniert, desto weniger Alterität wird erfahren – dies ist die Wirkungsweise ethnozentrischer Ideologien. Fremdheit ohne Alterität ist bloße Zuschreibung; Klischee und Folklore.

das eigene Selbst- und Weltbild. Eine *praktisches Erfahren* des Anderen wird möglich, ohne dass seine Alterität verleugnet werden muss. „Für kulturelle Interaktionen kommt es nicht so sehr auf ein hermeneutisches Verstehen anderer Menschen oder Kulturen, sondern auf Schnittmengen im Fundus der Selbstverständlichkeiten an“ (Welsch 2001, S.278). Eder (1999, S.46) bringt diesen Sachverhalt, mit leicht melancholischem Ober-ton, auf den Punkt: „Vielleicht haben die Philosophen der virtuellen Realität doch mehr Recht, als wir wahrhaben wollen. Interkulturelle Verständigung ist eine Inszenierung von Verständigung, und das Kriterium für das Gelingen der Verständigung ist nicht Verstehen, sondern gelingende Inszenierung, die Bindung aller an das Theater – nur das ist die Alternative zum Krieg der Zivilisationen.“

### **(Un)common ground**

Der „Fundus der Selbstverständlichkeiten“, so könnte man sagen, *besteht* in der Inszenierung von Verständigung, d.h. in der Inszenierung eines *common ground*. Damit ist eine zweifache Bewegung ausgedrückt. Einerseits sorgt die Inszenierung von Verständigung dafür, dass *tatsächlich* eine gemeinsame Verständigung stattfindet: vielleicht nicht auf der inhaltlichen, sicherlich aber auf der performativen Ebene. Die Inszenierung „täuscht“ daher nicht Gemeinschaft vor, sondern ihr (nachhaltiges) Gelingen *ist* bereits Verständigung und gemeinschaftliches Handeln. Andererseits braucht es, um die Inszenierung nachhaltig gelingen zu lassen, einen – *praktischen*, nicht unbedingt kommunikativ verhandelten – *common ground*, der zum Versuch der gemeinsamen Inszenierung von Verständnis motiviert und die Durchführung der Inszenierung (die nur gelingt, wenn beide Parteien dasselbe Stück mit ähnlichen Mitteln aufführen) ermöglicht. Dabei ist es im Grunde unerheblich, ob der Vorrat an gemeinsamem Handlungspotential tradierten Kontexten entspringt, ob er sich *erfundenen* Traditionen verdankt (Hobsbawm 1998) oder ob er ein Effekt globalisierter Medieninhalte und Lebensformen ist (Jörissen 2001, S.198).

Dies bedeutet nicht, dass kulturelle Interaktionen nur dort funktionieren, wo das Verhalten aller im Sinne einer globalisierten Monokultur angeglichen ist. Die Schnittmengen, von denen Welsch spricht, bilden vielmehr eine gemeinsame Grundlage, die es erlaubt, die Differenzen zu vermitteln und untereinander auszuhandeln. Im *real life*, den an Räume und Körper gebundenen Interaktionen, in denen es in der Regel nicht möglich ist, dem

Anderen auf Dauer auszuweichen, bilden sich, wie sich empirisch aufzeigen lässt (Wulf u. a. 2001), diese pragmatischen Gemeinsamkeiten in Form von Ritualisierungen aus, die an den täglichen gemeinsamen Umgang gebunden sind. Kulturelle Differenz, Geschlechterdifferenz und Generationendifferenz werden in ritualisierten Aufführungen verhandelt und gelangen zur gegenseitigen Anerkennung: Pragmatische Gemeinsamkeiten und gemeinsame Praxen implizieren nicht die Einebnung von Unterschieden – ganz im Gegenteil ermöglichen sie *praktische* Formen der Anerkennung.

Wie bereits herausgestellt wurde, ist das Internet ein Medium, das aufgrund seiner Struktur dazu tendiert, Gemeinschaftlichkeit zu begünstigen (sei es dadurch, dass aufgrund der aufgeführten Filtermechanismen Personen ähnlichen Habitus<sup>18</sup>, ähnlicher Interessen oder ähnlicher Herkunft zusammenfinden oder dadurch, dass die verschiedenen Interaktionsangebote kulturelle etc. Verschiedenheiten überformen). Die Inszenierung von Gemeinschaft und Verständigung ist daher geradezu konstitutiv für das Internet und bildet einen wichtigen Teil seines Mythos, wobei es nahe liegt, dass hierbei die erwähnten Konsensfiktionen (Hahn 1983) eine herausragende Bedeutung haben. Dass sich aber eine Praxis der interkulturellen Differenzbearbeitung auf dieser Basis spontan herausbildet, ist ausgesprochen unwahrscheinlich: Denn Alterität ist aufgrund der *Unbegrenztheit* des Cyberspace weitestgehend vermeidbar. Niemand *muss* sich hier treffen, um die Anregungen, aber auch die Zumutungen von Alterität zu erfahren. Ein Ausweichen auf bequemere Kommunikationsangebote und -situationen ist praktisch überall per Mausklick möglich.

Doch *könnte* das Internet nicht eine ideale Plattform für die Erfahrung von Alterität sein? Schließlich bietet es hierzu (theoretisch) durch die Verbindung seiner Tendenz zur Gemeinschaftsbildung mit seiner globalen Verbreitung die günstigste Voraussetzung.

### „Virtually different“

Obwohl das Internet teilweise ein direktes Interaktionsmedium ist, ist es unmöglich, *unmittelbar* in ihm zu kommunizieren.<sup>18</sup> Darin unterscheidet es

---

18 Eine Ausnahme bilden natürlich Sprachübertragungs- und Videokonferenzsysteme, die aber keine originären Kommunikationsformen des Internets sind. Obwohl oben argumentiert wurde, dass die Frage interkultureller Erfahrungsräume sich nicht auf das IRC bzw. MUDs und MOOs beschränken sollte, orientiert sich der folgende Abschnitt vor allem an synchronen n:n-Kommunikationseinrichtungen, da, ausge-



sich von anderen Tele-Medien wie dem Telefon oder der Video-Konferenz. Sybille Krämer weist darauf hin, dass Internet-Interaktion nicht nach dem Vorbild der personalen Interaktion verstanden werden kann: „Personen, die *im* Netz agieren, können das nur, sofern sie sich dabei in symbolische Ausdrücke verwandeln“ (Krämer 2000, S. 107). In der Online-Kommunikation hat man daher – entgegen der erzeugten Illusion – nicht zu Personen Kontakt, sondern zu symbolischen Strukturen (ebd.). Unabhängig davon, ob eine andere Identität gespielt oder vorgespiegelt wird oder ob die Person sich authentisch einzubringen versucht – es ist unmöglich, im Internet zu agieren, ohne dabei seine Person in eine *persona* zu transformieren. Folglich kann nur diese Persona von den anderen erfahren werden.

Nun verweist diese Situation auf etwas, „was für Personen immer schon gilt: Wir sind das, was wir darstellen; wir sind, wozu wir durch unsere Einbindung in diskursive und nicht-diskursive Praktiken gemacht werden“ (ebd., S. 113 f.). Auch in der unmittelbaren Interaktion haben wir es ausschließlich mit Konstruktionen zu tun – zunächst den Applikationen sozialer Kategorien anlässlich bestimmter zeichenhaft interpretierter Merkmale eines Individuums (Geschlecht, ethnische Herkunft, Habitus, Alter etc.). Die Annahme liegt nahe, die *persona* sei auch nur eine weitere Teilpersönlichkeit, eine neue Identitätsfacette, die mehr oder weniger gleichberechtigt neben den „konventionellen“ Identitätsfragmenten steht. Folgen wir Krämers Analyse, so erweist sich dies als ein Irrtum. Denn die Konstruktion des jeweils Anderen in der direkten Interaktion kann leicht aufgehoben werden. Wir können einsehen, dass wir uns in unseren Wahrnehmungen oder Erwartungen getäuscht haben, oder der Andere kann die an ihn herangetragene Konstruktion bzw. die mit dieser einhergehende soziale Kategorisierung ablehnen und unserem Bild widersprechen. Die Historische Anthropologie greift auf Lacans Modell des „Schirms“ zurück, auf dem jeweils ein Bild der Person entsteht, indem sie von anderen angeblickt wird und diesen (objektivierenden, identifizierenden, kategorisierenden, taxierenden etc.) Blick bestätigt – eine von außen herangetragene, vom Individuum anerkannte, vielleicht auch gewollte und provozierte Fixierung eines sozialen Bildes (Gebauer/Wulf 1998, S. 265 ff.). Dieses Bild bleibt aber an das Individuum in seiner Präsenz gebunden; Anerkennung und Nicht-An-

---

hend von der Face-to-face-Interaktion, hier die größten Erfahrungsmöglichkeiten zu erwarten sind. Die Ausführungen gelten prinzipiell auch für Usenet, WELL und WWW, wobei hier eine langsamere, reflexivere und eher text- als sprachförmige Kommunikation stattfindet (mehr dazu am Ende dieses Abschnitts).

erkennung des Bildes sind *unmittelbar* Anerkennung und Nicht-Anerkennung des Individuums, dessen Image oder Identität auf dem Spiel steht.

Nicht so im Cyberspace. Hier wird das Bild nicht zuerst von außen herangetragen: Denn dass eine Person sich *selbst* zur *persona* macht, indem sie sich in Text- oder Bildform in das Medium hineinbringt, ist die Voraussetzung dafür, dass sie überhaupt dort vorhanden ist. Die *persona*, sofern sie eine Person authentisch repräsentieren soll, ist ein Bild, das dem Selbstverständnis und dem Imaginären der Person über sich selbst entspringt, und nicht ihrer sozialen Umwelt. Das über die Fixierung eines sozialen Bildes noch hinausgehende Statische dieses Bildes liegt darin, dass das soziale Außen *innerhalb* der Internet-Kommunikation an der Entstehung der *persona* nicht beteiligt sein *kann*. Das soziale Bild, das in der Internet-Interaktion im Wechselspiel von Anerkennung und Aushandlung entsteht, kann sich ausschließlich auf diese Konstruktion der *persona* beziehen. „

Dazu kommt, dass auch die Anerkennenden nur als *personae* agieren können. Wenn ich einen Teil meiner Persönlichkeit, repräsentiert durch meine Beiträge zu einer Internet-Kommunikation, anerkannt sehe, so hängt der Wert der Anerkennung für mich als Person von meiner Bewertung der Anerkennenden ab. Da ich aber unmittelbar nur mit *personae* interagiere, die als virtuelle symbolische Konstruktionen gar nicht anerkennen *können*, kann die Anerkennung sich nur auf deren Urheber, die dahinter stehenden Personen beziehen. Da kein unmittelbarer Kontakt besteht, bin ich auf meine Vorstellungen über diese Personen angewiesen, also auf das, was ich *imaginär* anhand ihrer *personae* entwerfe.

Die Annäherung an den Anderen vollzieht sich im Internet als Annäherung an dieses virtuelle symbolische Konstrukt, das sich als *virtuelle soziale Identität* manifestieren kann. „Virtuell“ bedeutet hier, um diesen auf Sybille Krämers (2000) Argumentation basierenden Punkt noch einmal hervorzuheben, dass es sich *nicht etwa* um eine virtuell „existierende“ Teilpersönlichkeit einer realen Person handelt, sondern um eine simulierte Identität, die aufgrund ihrer Struktur gar nicht Teil einer Person sein kann. Das merkwürdige, direkte Verhältnis zwischen Person und *persona* – die Person tippt Sätze oder Aktionen ein, die *persona* spricht bzw. agiert diese zugleich aus – lässt sich vielleicht, angesichts der reduzierten Dimensionalität der *personae* im Vergleich zu realen Personen, als eine Art Schatten beschreiben.<sup>19</sup>

---

19 Schatten sind dimensional reduziert und geben nur Umrisse wieder, die aufgrund der fehlenden dritten Dimension etc. stets täuschen können, andererseits aber versprechen, das „Profil“ einer Persönlichkeit erfassen zu können (man denke an Scheuerschnitte). Zugleich „agieren“ Schatten unmittelbar mit den Körpern, denen sie

Im Internet interagieren wir – unausweichlich – als digitale Schatten mit anderen digitalen Schatten. Dieses Schattenspiel aber ist, sofern es nicht durch explizite Rahmungen in andere Spiele (Rollenspiele) eingefügt wird, nicht als solches erkennbar: Internet-Kommunikation erzeugt eine *Immanenz des Imaginären*, weil zugleich in der Interaktion der *personae* das *Soziale simuliert* und die *Illusion von Unmittelbarkeit und Anwesenheit* erzeugt wird. Zwei Gegebenheiten belegen diese Schlussfolgerung. a) Gerade dort, wo das Fehlen körperlicher Anwesenheit in eklatanter Weise stören sollte – beim sogenannten Cybersex oder Virtual Sex (Vsex) – tragen im Gegenteil die Simulation sozialer Handlungen und die Illusion von Anwesenheit dazu bei, die Immanenz des Imaginären zu steigern. So berichtet Deuel (1996, S. 138): „For participants who are emotionally invested in such activities, a number of additional factors come into play to enhance the experience: the slow development of real-time interaction and mutual stimulation between the two participants, the tempo inherent to this process, and the gradually unfolding expression as participants react to each successive response. Most participants describe a point at which the screen disappears, when one is no longer sitting at a terminal but is perceptually in another space and the *imagination has taken over entirely*“ (Herv. BJ). b) Nach Maßgabe der technischen Möglichkeiten, insbesondere durch die verbesserten Möglichkeiten der Echtzeitdarstellung von bewegten, komplexen dreidimensionalen Objekten, zeichnet sich anscheinend der Trend ab, die bisher imaginär erzeugten Bilder durch technisch erzeugte (simulierte Umwelten, Avatare) zu ersetzen; auf diese Weise wird eine visuelle Immersion ermöglicht, die ähnlich wie in den bekannten Computerspielen (Tomb Raider etc.) die Illusion perfektioniert. Ein bereits existierendes Beispiel bildet die erwähnte 3D-Chatumgebung *rose*. Am MIT Media Lab untersuchte ferner das Forschungsprojekt „Zora“ narrative Identitätsbildungsprozesse in einer multikulturell zusammengesetzten Gruppe von Kindern, die in einem neuartigen grafischen 3-D-MOO einige Wochen miteinander verbrachten (Bers 1999).<sup>20</sup> Die „Social Computing Group“ der Forschungssektion der Firma Microsoft gab im Februar 2000 eine „Virtual Worlds Platform“ genannte flexible Programmierumgebung für Kommunikationsplattformen für nichtkommerzielle Forschungszwecke frei, so dass

---

zugehören, so dass sie den Eindruck großer Lebendigkeit vermitteln können (Schattenspiele).

20 Leider liegt bisher weder detaillierteres Material noch eine Auswertung der Ergebnisse dieses Projekts vor.

virtuelle 3-D-Umgebungen sich mittelfristig als Standard der Internet-Interaktion etablieren könnten.

Zusammenfassend kann man m. E. festhalten, dass im Rahmen solcher Interaktionen von „vertexteten“ symbolischen oder bildhaften Strukturen im Internet prinzipiell *keine* Chance der Erfahrung von Alterität im Rahmen gemeinsamer (beispielsweise ritualisierter) Handlungspraxen besteht.<sup>21</sup> Doch es existieren weitere Gründe, die dagegen sprechen:

– Die fehlende Körperlichkeit der Interaktion macht eine wirkliche mimetische Teilhabe (Wulf 1999, S. 31 f.) unmöglich. Hierdurch fehlt eine wichtige nicht-kognitive Erfahrungsdimension (und Quelle der Befremdlichkeit), die etwa dem Ethnologen wohlvertraut ist. Eine Sache ist es, an den Umgangsformen und Gebräuchen anderer (Sub-) Kulturen kommunikativ zu partizipieren, eine andere, leiblich an ihnen teilzunehmen. Die Ebene des Verständnisses im Sinne eines *sens pratique* (der anderen Kul-

---

21 Gegen diese Diagnose könnte der Einwand plausibel erscheinen, dass andere schriftliche Mitteilungsformen entweder ebenfalls in imaginärer Immanenz verharren oder aber auch die Internet-Kommunikation *qua* Schriftlichkeit die Qualität dieser traditionellen Formen – vom Brief bis zu literarischen Texten – teilt. Hierzu zwei Anmerkungen: *Erstens* spielen freilich auch bei einem Briefwechsel von einander nicht direkt bekannten Personen die dem eigenen Imaginären entspringenden Vorstellungen des jeweils Anderen eine wesentliche Rolle. Da jedoch der Brief nicht eine direkte Interaktionssituation simuliert, stellt er zugleich mit der imaginären Nähe zum Briefpartner die faktische Distanz heraus. Die eigenen Vorstellungen vom Anderen sind auf Anheb als solche erkennbar. *Zweitens* ist die Internet-Interaktion genau betrachtet keine schriftliche Interaktion im üblichen Sinn. Vielmehr ist hier, wie Sandbothe (1998, S. 70; 2000, S. 95) aufzeigt, eine Versprachlichung der Schrift festzustellen. Die Pragmatisierung des Schriftgebrauchs durch die neuerdings technisch mögliche Einbindung der Schrift in interaktive Kontexte (Koch/Krämer 1997, S. 20) führt zu einem Wandel des schriftlich Kommunizierten: „Schrift dient in der synchronen interpersonalen Kommunikationssituation, die für MUDs und MOOs charakteristisch ist, nicht primär oder gar ausschließlich dazu, Aussagen über etwas zu machen. Sie wird vielmehr gezielt als Instrument zur Koordination und Durchführung gemeinsamer sozialer Handlungen eingesetzt“ (Sandbothe 2000, S. 95). Der pragmatisierte Schriftgebrauch impliziert einen ganz anderen Rezeptionsmodus, der dieser Instrumentalisierung von Schrift gerecht wird und innerhalb der geforderten Geschwindigkeit funktioniert. Die versprachlichte Schrift gibt – dem pragmatischen Anspruch nach – nichts oder nicht viel zu deuten; sie fordert nicht dazu auf, „zwischen den Zeilen“ zu lesen, verweist nicht wie in der literarischen Sprache auf etwas, das, nicht symbolisch transformierbar, im geformten sprachlichen Ausdruck aufbewahrt und im Dialog mit einem Leser geborgen werden soll. Allenfalls im World Wide Web (oder in speziell programmierten Umgebungen) wäre theoretisch Platz für diese Art des schriftlichen Selbstentwurfs und entsprechender Fremderfahrungen.

tur, nicht der erwähnten lokalen Kultur des Internet-Treffpunkts) fällt weitestgehend weg.

– Die zur Simulation direkter Interaktion, und damit zur Selbstdarstellung und Fremderfahrung, zur Verfügung stehenden Konventionalisierungen sind wenig differenziert und reduzieren den lebendigen Ausdruck auf grobe Schemata. Betrachten wir das Beispiel des Lachens und Lächelns. Die Internet-Kommunikation stellt verschiedene Formen des Lachens bereit. Von den „Emoticons“, die ein lächelndes oder lachendes Gesicht bildhaft wiedergeben sollen: „:-)“ über die Abkürzungen wie „g“, „eg“ und „rotfl“ (*grin; evil grin; rolling on the floor, laughing*) bis hin zur lautmalrischen Wiedergabe („ha-ha“, „hehehehe“) stehen diverse konventionalisierte Ausdrücke zur Verfügung – weltweit dieselben. Lachen und Lächeln sind jedoch kulturell und historisch hochgradig variable Expressionen, sowohl was ihre Ausführung angeht, vor allem aber, was die jeweilige soziale Bedeutung des Lachens oder Lächelns betrifft. Der begleitende körperliche Ausdruck des Lachens oder Lächelns kann seine soziale Bedeutung erheblich verändern. Die mit dem Lachen oder Lächeln verbundenen Interaktionen scheinen sehr einfach, sind aber tatsächlich komplexe soziale Vorgänge mit hoher Aussagekraft für die Beteiligten. Beispielsweise das „antwortende Lächeln“: „Gewiss ist das zweite [antwortende] Lächeln keine einfache Reproduktion eines wahrgenommenen Modells, und erst recht ist es kein automatischer, vom ersten verursachter Reflex. Vielmehr ist es eine mit Hilfe des *sens pratique* erzeugte eigene Bewegungswelt des zweiten Subjekts, eine mimetisch hervorgebrachte subjektive Bewegung, die entsprechend dem Habitus der antwortenden Person auf eine fremde Bewegung Bezug nimmt“ (Gebauer 1997, S. 514). All diese performativen Vollzüge leisten die beschriebenen konventionalisierten Ausdrücke der Internet-Kommunikation nicht.

– Internet-Kommunikation weist gegenüber der Face-to-face-Interaktion typische Verzerrungen auf. Beispielsweise lässt sich eine Tendenz zur erhöhten Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft (*friendliness*) feststellen (Marotzki 2000, S. 239). Der als *disinhibition* bekannte Effekt ist eine Enthemmung der Online-Kommunikation, die möglicherweise auf das Fehlen von Körperlichkeit als regulativer Komponente zurückzuführen ist (ebd.). Ma (1996) schreibt dies im Rahmen einer der eher seltenen empirischen Studien zu interkultureller Kommunikation im Internet der geringeren Bindung der Probanden zu: „The risk involved in intercultural computer-mediated communication is significantly lower than in intercultural FTF [face-to-face] situations because participants usually do not share a com-

mon social network and because the chance to meet their communication partners in FTF situations is slim. ... participants in synchronous CMC [computer-mediated communication] do not seem to have as high a commitment as when they engage in FTF communication“ (Ma 1996, S. 178, 184). Vor dem Hintergrund der oben herausgestellten faktischen Virtualität der Interaktion erklärt sich dieser Effekt ohne weiteres.

Die hier am Modell synchroner n:n-Kommunikation dargestellte Immanenz des Imaginären betrifft grundsätzlich alle Kommunikationsformen des Internet. In dem Maße, wie die asynchronen Kommunikationseinrichtungen des Internets weniger zur Sprachförmigkeit des Geschriebenen tendieren,<sup>22</sup> verringert sich die Illusion von Unmittelbarkeit und Anwesenheit. Diese Teile des Internet unterscheiden sich in der Art, wie andere erfahren werden, wenig von klassischen schriftlichen Interaktionsformen (abgesehen hiervon sind alte und neue Interaktionsmedien, also z.B. schwarzes Brett und Usenet, natürlich kaum vergleichbar). Freilich werden auch hier in der produzierenden und rezeptiven Konstruktion *Bilder* (anderer Kulturen etc.) erzeugt, die die Face-to-face-Erfahrung nicht ersetzen können (die solches aber auch nicht vorspiegeln).

#### 4. Fazit

Die Stärke des Internets liegt ohne Zweifel in seiner Fähigkeit zur flexiblen Übertragung von Informationen. Wenn also an dieses Medium die Frage nach den Erfahrungsmöglichkeiten von Interkulturalität bzw. Transkulturalität und Alterität herangetragen wurde, so ist dies einerseits eine Folge der praktischen Erfahrungen vor allem mit synchronen Kommunikationsumgebungen wie dem IRC und den Fragen, die diese provozieren. Andererseits knüpfen sich an das Internet, nachdem in der Forschung zunächst Gemeinschafts- und Identitätsbildung im Mittelpunkt der Betrachtung standen, Hoffnungen, angesichts der Auswirkungen der Globalisierung ein zusätzliches Mittel zu entdecken, so etwas wie einen *cultural clash* mit pädagogischen Mitteln zu vermeiden oder zumindest abzumildern.

Wie gezeigt wurde, ist dies aus anthropologischer Sicht ein durchaus problematisches Anliegen, was die grundsätzliche Ebene der Erfahrung

---

22 Das Usenet neigt noch zum „Plauderton“, wobei die Beiträge aber wesentlich umfangreicher und in der Regel reichhaltiger an Information, insofern zumindest inhaltlich eher text- als sprachförmig sind. Im World Wide Web (html) steht die Information fast ausschließlich im Vordergrund.

von Alterität betrifft. Doch ist dem Internet, wenn es auch solches nicht leisten – gelebte Erfahrung nicht ersetzen – kann, durchaus ein nicht unbedeutendes *pragmatisches* Potential zuzuschreiben. Dies gilt besonders dort, wo reflexivere, narrativere Kommunikationsformen nicht schon im Keim durch die Kommunikationseinrichtung erstickt werden (was im IRC mit seiner durchschnittlichen Satzlänge von sechs Wörtern mit Sicherheit der Fall ist). Die Vorteile des Internets liegen

- in der technischen Ermöglichung eines Kontakts über große Entfernungen;
- in der Ermöglichung einer Reduktion von Berührungängsten (durch „disinhibition“ und „friendliness“), wobei die gemeinschaftsbildende Tendenz des Mediums eine große Chance bietet. Vor allem im Rahmen einer Teilnahme an Projekten (wie dem erwähnten Projekt „Zora“) sind performative Vergemeinschaftungsprozesse denkbar (Aufbau gemeinsamer Umgangsformen und -regeln, regelmäßige Treffen, Aufbau von gemeinschaftlichen Institutionen; vgl. Bers 1999);
- im Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen und im – allerdings auf die kognitive Teilnahme beschränkten – Kennenlernen anderer Religionen, Traditionen und Gebräuche.

Es muss aber vor dem Hintergrund der vorgebrachten kritischen Einwände eindringlich davor gewarnt werden, interkulturelle Erfahrungen, die ausschließlich im Internet stattfinden, für ausreichend zu halten. Denn das so erzeugte *Pseudo-Verständnis* könnte sich ggf. eher kontraproduktiv auswirken – wenn nämlich die Enttäuschung darüber, dass die Anderen im *real life* nicht den eigenen Imaginationen entsprechen, zu einer frustrierten Abkehr führt. Produktiver sind hier interkulturelle Missverständnisse, die immerhin die Chance zu kommunikativen Klärungsprozessen beinhalten.

Wie eingangs ausführlich dargelegt wurde, sind interkulturelle Begegnungen im Internet eher unwahrscheinlich. Der Zugang auch ärmerer Regionen und Bevölkerungsschichten, die geeigneten virtuellen Umgebungen, die sprachlichen Voraussetzungen und nicht zuletzt die Motivation zur Teilnahme auf breiterer Basis müssten erst noch geschaffen werden. Sodann müssen die erstellten Angebote sich *etablieren*, wenn sie nicht, wie viele andere Projekte, in diesem Ozean von Informationen untergehen wollen. Dies wäre keine leichte Aufgabe, denn das Netz zeigt sich gerne autonom auch gegenüber gutgemeinten Angeboten; die TeilnehmerInnen ändern – das ist zumindest mein persönlicher Eindruck – ungern ihre eingeschliffenen Kommunikationsgewohnheiten; die Akzeptanz von neuen Angeboten lässt sich nicht erzwingen.

## Literatur

- Abdi, N. (2001): Le Web est-il hors la loi islamique? Les dignitaires musulmans s'opposent sur les usages du réseau. In: *Libération*, 31. 7. 2001 (<http://www.liberation.fr/multi/actu/20010730/20010731mary.html> [3. 8. 2001]).
- Bers, M. U. (1999): Zora: a Graphical Multi-user Environment to Share Stories about the Self. In: Hoadley, C./Roschelle, J. (eds.), *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (auch: Internet: <http://kn.cilt.org/csc199/A03/A03.HTM> [30. 7. 2001]).
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dery, M. (1996): *Escape Velocity. Cyberculture at the End of the Century*. New York: Grove Press.
- Deuel, N. R. (1996): Our Passionate Response to Virtual Reality. In: Herring (ed.) 1996, S. 129-146.
- Eder, K. (1999): Multikulturalität als Dilemma. In: Hess/Wulf 1999, S. 38-46.
- Freyermuth, G. S. (1996): *Cyberland. Eine Führung durch den High-Tech-Underground*. Berlin: Rowohlt.
- Gebauer, G. (1997): Bewegung. In: Wulf, Ch. (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 501-516.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Hahn, A. (1983): Konsensfiktionen in Kleingruppen. Dargestellt am Beispiel von jungen Ehen. In: Neidhardt, F. (Hg.), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 210-232.
- Hahn, A. (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herring, S. C. (ed.) (1996): *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Publ. Comp.
- Hess, R./Wulf, Ch. (Hg.) (1999): *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hobsbawm, E.: Das Erfinden von Traditionen. In: Christoph, K./Kessel, M. (Hg.), *Kultur und Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart 1998.
- Jones, S. G. (ed.) (1997): *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*. London, Thousand Oakes, New Delhi: Sage.
- Jones, S. G. (ed.) (1998): *Cybersociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London, Thousand Oakes, New Delhi: Sage.
- Jörissen, B. (2001): Aufführungen der Sozialität. Aspekte des Performativen in der Sozialphilosophie George Herbert Meads. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa, S. 181-201.
- Koch, P./Krämer, S. (Hg.) (1997): *Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes*. Tübingen: Stauffenburg.



- Krämer, S. (Hg.) (1998): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krämer, S. (2000): Subjektivität und neue Medien. Ein Kommentar zur Interaktivität. In: Sandbothe/Marotzki 2000, S. 102-116.
- Ma, R. (1996): Computer-Mediated Conversations as a New Dimension of Intercultural Communication between East Asian and North American College Students. In: Her-ring 1996, S. 173-185.
- Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoreti-sche Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 175-198.
- Marotzki, W. (2000): Neue kulturelle Vergewisserungen: Bildungstheoretische Perspek-tiven des Internet. In: Sandbothe/Marotzki 2000, S. 236-258.
- Mitra, A. (1997): Virtual Commonality: Looking for India on the Internet. In: Jones 1997, S. 55-79.
- Poster, M. (1998): Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communica-tions. In: Jones 1998, S. 184-211.
- Rheingold, H. (1994): Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Bonn: Addison-Wesley.
- Rheingold, H. (1995): Virtuelle Welten. Reisen im Cyberspace. Reinbek: Rowohlt.
- Sandbothe, M. (1998): Transversale Medienwelten. Philosophische Überlegungen zum Internet. In: Vattimo/Welsch 1998, S. 59-83.
- Sandbothe, M. (2000): Pragmatische Medienphilosophie und das Internet. In: ders./Ma-rotzki 2000, S. 82-102.
- Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hg.) (2000): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwis-senschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln: Herbert von Halem.
- Schachtner, Ch. (2000): Netfeelings. Das Emotionale in der computergestützten Kom-munikation. In: Sandbothe/Marotzki 2000, S. 216-235.
- Smith, M. A./Kollock, P. (eds.) (1999): Communities in Cyberspace. London, New York: Routledge.
- Stelarc (1996): Von Psycho- zu Cyberstrategien: Prothetik, Robotik und Tele-Existenz. In: Kunstforum 132, S. 73-81.
- The Cultural Access Group (2001): Ethnicity in the Electronic Age: Looking At the In-ternet Through a Multicultural Lens. <http://www.accesscag.com/internet%20report%20v5.pdf> [30. 7. 2001].
- Turkle, S. (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek: Rowohlt.
- Vattimo, G./Welsch, W. (Hg.) (1998): Medien-Welten Wirklichkeiten. München: Fink.
- Wellman, B./Gulia, M. (1999): Virtual Communities as Communities: Net Surfers Don't Ride Alone. In: Smith/Kollock 1999, S. 167-194.
- Welsch, W. (2001): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Paragrana 10 (2), S. 254-284.
- Wulf, Ch. (1999): Der Andere. In: Hess/Wulf 1999, S. 13-37.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K. u. a. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performati-ven Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.

**François de Bernard**

## **GERM: Ein Laboratorium kultureller Vielfalt**

### **Für ein besseres Verständnis der Globalisierung**

Globalisierung ist weder eine Naturkatastrophe noch ein Geschenk des Himmels. Wer sie wie ein Faktum darstellt, versucht in Wahrheit nur, seine eigenen Vorstellungen und Praktiken von Globalisierung durchzusetzen, um eine Einmischung der Bürger in die Gestaltung der Mondialisierungsprozesse zu verhindern. Daher ist es erforderlich, solchen individuellen Umgangsformen im Dienste wirtschaftlicher und politischer Zwecke entgegenzutreten, um aus der Globalisierung auch konzeptuell das zu machen, was sie in Wirklichkeit ist: ein vielförmiger, komplexer, evolutiver, instabiler Prozess, der nicht auf ein einziges Faktum reduzierbar ist. Um seine Komplexität zu begreifen, sind systematische Denk- und Forschungsprozesse erforderlich. Das Wesentliche der Globalisierung ist eher die Vielfalt, ohne die sie ihre Bedeutung verliert und die allein ihre Entwicklung rechtfertigt.

Von diesem Ausgangspunkt aus und mit dieser Perspektive, hat sich die Forschungs- und Studiengruppe Mondialisierungen GERM<sup>1</sup> das Ziel gesetzt, die interdisziplinäre Forschung über Globalisierung sowie die Bildung und Ausbildung der Bürger voranzutreiben, um diesen eine kritische Auseinandersetzung mit den Prozessen der Globalisierung zu ermöglichen. Ebenso hat es sich GERM im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programms der Europäischen Union zur Aufgabe gemacht, daran mitzuwirken, die verschiedenen Formen der Globalisierung in den Prozess der Entwicklung der Europäischen Union mit einzubeziehen. Dieses Vorhaben beruht auf innovativen Methoden und Inhalten und wird durch die Expertisen und die wissenschaftliche Kompetenz seines transnationalen Netzes universitärer und institutioneller Partner gefördert.

---

1 Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Mondialisations.

## 1. Eine Neudefinition der Mondialisierung

Es ist an der Zeit, den reduzierenden Blickwinkel aufzugeben, von dem aus die Globalisierung als ein außergewöhnliches, noch nie da gewesenes Phänomen erscheint, ohne historisches Äquivalent, das erstmals zu Beginn der 90er Jahre mit der Ausbreitung der NICTs<sup>2</sup> entstanden ist und das eine „neue“ Welt hervorbringen wird. Im Gegensatz dazu sehen wir hier die Notwendigkeit, die reiche philosophische Tradition der Vorstellungen und Begriffe über die Welt aufzugreifen, die von den antiken Kosmologien über die beachtlichen Beiträge der Aufklärer<sup>3</sup> bis zu den zeitgenössischen Versuchen reichen. Durch diese Perspektive wird klar, dass „Globalisierung“ ein Thema ist, seit es in den ersten vorsokratischen Schriften eine reflexive Auseinandersetzung mit Politik und Natur gibt. Desgleichen führt eine aufmerksame Lektüre der Geschichte dazu, die gegenwärtige Globalisierung in einer langen Tradition zu sehen, die von der griechischen Globalisierung über die römische, spanisch-portugiesische des 16. und 17. Jahrhunderts bis zur britisch-niederländischen des 18. Jahrhunderts, dem napoleonischen Mondialisierungsversuch und der Globalisierung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts reicht.

Diese Perspektive führt zur Kritik an der Verwendung des Begriffs der Globalisierung im Singular. Statt einer Globalisierung gibt es viele Globalisierungen. Die Verwendung des Begriffs im Plural bezeichnet eine Vielzahl dynamischer Prozesse in unterschiedlichen Bereichen mit komplexen Charakteristika und unterschiedlichen „Graden“ des Fortschritts, deren gemeinsamer Nenner nicht immer leicht erkennbar ist und der eher Cartesischen Zweifel und Nietzschesche Skepsis als Gewissheit und Ideologie verlangt.

In der Tat, „Globalisierung“, klar umrissen und in Szene gesetzt, orchestriert von einer Anzahl *opinion leaders*, entpuppt sich als ideologischer Begriff, dessen gezielte Verbreitung zur Rechtfertigung oder zur Denunziation einer einseitigen Perspektive der aktuellen Welt und ihrer Entwicklung dient. Für die einen ist es eine positive, apologetische Vision (die Wohltaten der Globalisierung), für die anderen ein düsteres und apokalyptisches Szenario (die negativen Folgen der selben Globalisierung).

Der Einseitigkeit, die die aktuelle Debatte über Globalisierung immer verworrener werden lässt, hängt auch mit der Bildung einer binären Argu-

2 NICT: New Information and Communication Technologies.

3 Erinnern wir uns an die berühmte Kantische Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* von 1784

mentation zusammen. Für diese reduktionistische Argumentation, derer sich die Befürworter und die Gegner der Globalisierung bedienen, stellt sich einzig die Frage, ob die Folgen der Globalisierung „gut“ oder „schlecht“ sind (immer unter der unbewiesenen Voraussetzung, dass es sich bei der Globalisierung um einen wohlbekannten Gegenstand handle). Die allgemeine Verbreitung eines derartigen Argumentationsstils muss intensiver Kritik unterzogen werden. Dies ist um so mehr erforderlich, als viele Menschen den verheerenden Charakter dieser Argumentationsweise noch nicht erfasst haben.

Wie kann man dieser Engführung des Verständnisses von Globalisierung entkommen? Zunächst muss man sich für die verschiedenen Arten der Globalisierungen interessieren. Wie könnte man „für“ oder „gegen“ eine Globalisierung des Rechts (besonders der Menschenrechte), der wissenschaftlichen Forschung oder der demokratischen Praktiken sein? Diese Haltung hätte keinen Sinn. Die Komplexität und der Bedeutungsreichtum, den das Konzept der Globalisierung generiert, zwingen zu Reflexion und sollten reduktionistische Rigidität vermeiden. In Bezug auf die Globalisierung kommt es darauf an, nicht vorschnell vereinfachende Positionen zu ergreifen; vielmehr ist es erforderlich, die Mannigfaltigkeit der Globalisierung in allen Bereichen zu untersuchen (z. B. in verschiedenen Disziplinen wie Geschichte, Anthropologie, Philosophie, Soziologie und Ethnologie; in der Kulturindustrie und in den Kämpfen für die Erhaltung der Umwelt, in den Anklagen der Verbrechen gegen die Menschlichkeit).

Nur wenige gesellschaftliche Themen haben in der Gegenwart so viele negative und positive Phantasmen erzeugt wie die Globalisierung. Nun ist es höchste Zeit, das Reich der Phantasmen mit dem der Politik zu tauschen, deren Aufgabe darin besteht, die beste Regierung für alle Gesellschaftsmitglieder zu schaffen. Nur durch eine kritische Auseinandersetzung werden wir aus der gegenwärtigen Sackgasse herausfinden und eine kritische Haltung dazu entwickeln.

Ebenso muss eine Reduktion der Globalisierung auf ihre kommunikative Dimension vermieden werden. Globalisierung kann nicht allein die immer leichtere und schnellere Kommunikation mit dem anderen Ende der Welt bedeuten; diese „technologische Industrialisierung“ erzeugt noch keine zivile Gesellschaft. Doch führt eine Sensibilität für diesen Aspekt dazu, an der Idee der zivilen Gesellschaft anzuschließen, an der einer zivilgesellschaftlichen Globalisierung, die deshalb zivilgesellschaftlich ist, weil es dabei nicht nur um freizügige Kommunikation oder Handel zwischen den Menschen geht. Auch erzeugen die Techniken, die seit einigen Jahren

den Informationsverkehr explosionsartig vermehrt haben, nicht von selbst eine neue Zivilgesellschaft; doch können sie in den Dienst eines solchen noch auszugestaltenden Projekts der Verwirklichung einer Zivilgesellschaft gestellt werden.

Nach meiner Auffassung gibt es nur die Möglichkeit eines freiwilligen kollektiven Prozesses, der darauf zielt, die Globalisierung nicht länger zu einer Angelegenheit der Herrschaft, sondern zu einem Anliegen der Solidarität zu machen. Die Globalisierung im Bereich des Teilens zu verorten impliziert nicht den naiven Glauben an *a priori* wohlthätige Wirkungen der Prozesse, die sich vor unseren Augen abspielen. Es bedeutet lediglich, dass, wenn jeder begriffen hat, dass das, wovon gesprochen wird, sehr wohl das Geschick der gesamten Gesellschaft betrifft, man sich nicht länger den Luxus erlauben kann, diesbezüglich in einem trivialen Konflikt stecken zu bleiben. Andererseits gibt es zahlreiche Anzeichen, dass die Zukunft der Menschheit in zunehmendem Maße Teilen notwendig macht. So kann man kaum die Einsicht vermeiden, dass die jüngste Globalisierung der „innenpolitischen“ Ereignisse in Jugoslawien in hohem Ausmaß dazu beigetragen hat, die Entwicklung der Weltgesellschaft in die allseits bekannte Richtung zu treiben. Allerdings kann man auch von den Anstrengungen beeindruckt sein, die in allen Regionen der Welt mit innovativen Ideen und Verfahren unternommen werden, um zivile, religiöse und ethnische Kriege zu verhindern oder zu beenden. Die Multiplikation transkontinentaler Initiativen zur Annäherung und Zusammenarbeit im pädagogischen und universitären Bereich ist beeindruckend. Diese Globalisierungsprozesse führen zu Fragen der Verteilung und der Solidarität, ohne jedoch dadurch auf eine Ideologie, einen Clan oder auf private oder exklusive Interessen reduzierbar zu sein. Indem man sich an solchen Veränderungen inspiriert, sie reflektiert und nicht bloß als simple Fakten hinnimmt, kann das Gesetz des Stärkeren möglicherweise langfristig in den Prozessen der Globalisierung modifiziert oder sogar überwunden werden. Globalisierung darf nicht länger als ein klarer Sachverhalt angesehen werden; sie muss wieder zu einer Frage werden, zur Frage nach der Entwicklung einer gemeinsamen globalen Zukunft.

## 2. Kultur, Erziehung und Globalisierung

Auf der Grundlage dieser Überzeugungen ist es wichtig, die schwierigen Beziehungen zwischen Globalisierung, Bildung und Kultur neu zu bearbei-

ten; erst dann werden die Perspektiven für die Entwicklung kultureller Vielfalt deutlich.

Im Zentrum der Globalisierung stehen nach verbreiteter Auffassung die Gesetze der Ökonomie, die darüber hinaus alle anderen menschlichen Aktivitäten beeinflussen. Das Primat der Wirtschaft ist überall gegenwärtig, unabhängig davon, ob sie ihr freundliches oder ihr hässliches Gesicht zeigt. Man darf sich nicht der Illusion hingeben, dass die Wirtschaft ohne äußeren Zwang einen Beitrag dazu leisten wird, kulturelle Vielfalt zu schützen und zu entwickeln, sei sie sozialer, edukativer oder kultureller Art. Die globalisierte Wirtschaft kann Bildung und Kultur nur ein Modell anbieten: das der Industrialisierung. Wo immer sich diese vollzieht (Universität, Berufsausbildung, Kino, Museen, Bücher, Theater, Musik usw.), sind ihre Prinzipien und Funktionsformen ähnlich, wenn nicht sogar identisch. Die Wirtschaft verfügt über ein gutes Management ihrer eigenen Interessen. Wie ein guter „Familienvater“ übernimmt sie als Leiterin des *oikos* die Aufgaben des Haushalts, der heute zum Inbegriff der „Welt“ geworden ist. Von ihm hängt alles ab, zu ihm fließt alles zurück; sein Gesetz ist die *oikonomia*.

Wenn man das Wesen der Globalisierungsprozesse untersucht, so muss man sich die Frage stellen, ob z. B. ein weltweit industrialisiertes Produkt (Film, Buch oder CD) überhaupt noch „kulturell“ genannt werden kann. Oder ob man nicht diese „kulturellen Produkte“, die (mit allen ihren „Nebenprodukten“) in unseren Alltag eingedrungen sind, neu einordnen und einschätzen müsste. Dabei ginge es um die Weiterentwicklung ökonomischer Beziehungen mit anderen Mitteln. (Ein Beispiel hierfür ist die Umwandlung der Gruppe *Générale des Eaux*, nachdem sie den Fernsehsender *Canal Plus* und den CD-Produzenten *Universal* gekauft hatte. Beschäftigte sie sich zuvor hauptsächlich mit Wasserversorgung und Abfallbeseitigung, widmet sie sich nach der Umbenennung in *Vivendi* nun nahezu ausschließlich dem Verkauf von cinematografischen und audiovisuellen Inhalten und dem Internet).

Nach meiner Auffassung kann man von einer starken kapitalistischen Dynamik der Globalisierung im Bereich von Kultur und Bildung sprechen, die sich auf die gesamte editoriale Aktivität erstreckt (vom geschriebenen Wort bis zu Bild und Ton), die einerseits Träger eines sichtbaren sektoriellen Wachstums ist, die andererseits durch eine spürbare Verringerung der Vielfalt charakterisiert ist:

- Vielfalt der Akteure der betroffenen Märkte mit dem vermehrten Verschwinden von „unabhängigen“ Produzenten, Verlegern und Vertreibern;
- Vielfalt der Werke oder „Produkte“, die effektiv für die Konsumenten der „großen Öffentlichkeit“ und für die Lehrenden auf der Suche nach „neuen pädagogischen Methoden“ verfügbar sind;
- die Vielfalt der Schöpfungen, in deren Verlauf kreative Menschen einer mathematisch/finanziellen Logik gegenüberstehen, die eine immer höhere Barriere vor ihren legitimen Ambitionen der Produktion und der Verbreitung errichtet.

Daneben trifft man in dem selben weiten Feld der Kultur auf einen anderen Prozess, den man spezifische „Mondialisierung“ nennen kann (und nicht mehr „Globalisierung“), der andere Räume und Akteure betrifft, ein Prozess, der zum Teil schon der kulturindustriellen Globalisierung voranging, und der zum anderen Teil simultan mit ihr fortschreitet. Dieser Prozess betrifft auf der einen Seite jene schon marginalen Akteure der Kulturindustrien, eben die „Unabhängigen“, und auf der anderen Seite die öffentlichen und privaten Akteure der nichtindustriellen Bereiche der Kultur und der Bildung.

Natürlich unterscheiden sich die Eigenschaften dieser „kulturellen und erzieherischen Mondialisierung“ deutlich von denen der vorher beschriebenen Globalisierung, und zwar in Bezug auf:

- eine Wiederentdeckung und Förderung des internationalen Kulturerbes (Musik, Theater, Literatur, bildende Kunst etc.), der entfernten (geografisch oder in anderer Weise), unbekannten (vergessene Instrumente, poetische Repertoires), missachteten (Zirkus, Straßenkunst) und verborgenen (Formen des Widerstands gegen die herrschenden Machtverhältnisse) Kunstformen;
- permanente Anstrengungen, unternommen von zahlreichen öffentlichen und privaten Akteuren, um die Vielfalt der künstlerischen und pädagogischen Formen zu erweitern;
- eine wachsende Nachfrage dieser nicht-industriellen Akteure nach ausländischen Werken, die gegebenenfalls in Konsortien produziert, veröffentlicht und vertrieben werden, selbst wenn die Finanzierung der betreffenden Projekte riskant ist.

Diese Globalisierung umfasst sowohl Gemeinschaftsproduktionen südamerikanischer, asiatischer Filme, afrikanischer mit unabhängigen europäischen Produzenten als auch die multilaterale Arbeit kleiner „Laboratorien“ karibischer oder zentralafrikanischer Musik sowie internationale Gemeinschaftsausgaben von Kunstbüchern mit hoher Rentabilität und die Erarbeitung und Verbreitung von Schulbüchern, die Texte beinhalten, die der industriellen Globalisierung entgehen; diese Form der Globalisierung unterscheidet sich von der industriellen Globalisierung durch Kriterien, die nicht der selben Hierarchie gehorchen. Für die industrielle Globalisierung sind es die unmittelbare Rentabilität und die in Aussicht stehende Kapitalisierung (*Portfolio Effect*), die alle weiteren Gesichtspunkte bestimmen. Für die nichtindustrielle Globalisierung ist die eigentliche Qualität der produzierten und vertriebenen Werke das Hauptkriterium, das auf der einen Seite die Vielfalt der Traditionen, der Themen und der Genres sichert und auf der anderen Seite einen Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen Kulturguts und zur Bildung aller Bürger zur Folge hat.

Trotz dieser Zeichen des Widerstands muss man sehen, dass kulturelle Vielfalt noch weitgehend ein politischer Wunsch ist, der viele Widersprüche enthält und der bislang weder genügend ausformuliert noch für die Bürger ausreichend präzisiert wurde.

### **3. GERM: Erprobung und Erfahrung der kulturellen Vielfalt innerhalb der Globalisierung**

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen und unter Teilnahme an einem internationalen Netzwerk, das heute in vielen Länder vertreten ist, plant GERM die Entwicklung eines Forschungs- und Bildungsprogramms zur kulturellen Vielfalt, das konstruktiv zu nationalen, europäischen und multilateralen Debatten beitragen kann, und dessen Ziel sich so bestimmen lässt: *Angesichts der Globalisierung gilt es die kulturelle Vielfalt zu denken und neue Verfahren und Instrumente zu entwickeln, diese Mannigfaltigkeit zu begreifen und zu fördern.*

Um einen Beitrag zur Verwirklichung dieses Zieles zu leisten, hat GERM ein *Kritisches Wörterbuch der Globalisierung* erarbeitet, das einen Beitrag zu einem besseren Verständnis der Pluralität der Globalisierung leisten will und das sich dafür engagieren möchte, kulturelle Vielfalt als kritische Erfahrung der „Welt“ zu erleben. Zu diesem Zweck stützt sich GERM auf die vielfältigen Kenntnisse, die über die Prozesse der Globali-



sierung von ihren wichtigsten wissenschaftlichen und kulturellen Partnern entwickelt worden sind. Zu diesen gehören:

Die Freie Universität Berlin (Deutschland). Das Interdisziplinäre Zentrum für Historische Anthropologie der Freien Universität Berlin hat im Rahmen von GERM die Rolle, Forschungen in den folgenden Bereichen zu planen und anzuregen: (a) Neue Kommunikations-, Austausch- und Informationsmethoden in der „Globalisierung“; (b) Wandel der institutionellen, sozialen, kulturellen und politischen Praktiken und Riten; sowie alle Arbeiten, die mit dem Thema „Anthropologie und Globalisierung“ zusammenhängen (c).

Die Universität Paris 8-Saint-Denis (Frankreich). Die Fachbereiche Philosophie und Wirtschaftswissenschaften kümmern sich in enger Verbindung mit GERM (a) um die wissenschaftliche Supervision seiner Projekte (Ausarbeitung, Beobachtung und Prüfung) und (b) um die Koordinierung der europäischen Partner des Netzes in den Bereichen Bildung und Forschung.

Der Consejo Superior de Investigaciones Cientificas Madrid (Spanien). Der CSIC in Madrid verfügt über einen umfassenden Wissenspool in den Bereichen Bildungspolitik, Bildungs- und Ausbildungssysteme sowie Forschungsmethoden (z. B. Enzyklopädien und Multimediaprodukte). Eine seiner Aufgaben ist die Ausarbeitung der methodischen Konzeption sowie die Entwicklung einer Veröffentlichungsstrategie für die im Rahmen von GERM erarbeiteten wissenschaftlichen und pädagogischen Inhalte.

Die Universität von Island, Reykjavik (Island). Die Universität von Island hat innerhalb von GERM die Erforschung der folgenden Bereiche zur Aufgabe: (a) Die Zukunft von Kollektiven in städtischen und ländlichen Räumen im Zuge der Mondialisierung; (b) Die Zukunft der Nationen, der Staaten und der europäischen Union; (c) Globalisierung, Demokratie und Menschen- und Bürgerrechte.

Das Etablissement Public du Parc et de la Grande Halle de La Villette, Paris (Frankreich). Die Partnerschaft von La Villette mit GERM konkretisiert sich in der Schaffung eines Laboratoriums „Kultur und Globalisierung“, das untersuchen will: (a) die Auswertung der Auswirkung der sich vollziehenden Globalisierung auf die unterschiedlichen Kulturaktivitäten und -praktiken; (b) die qualitative und quantitative Analyse dieser Veränderungen; (c) die Ausarbeitung von Vorschlägen für eine bessere Bewältigung der zu erwartenden Entwicklungen, die sich an Menschen richten, die im öffentlichen und privaten, nationalen und europäischen Bereich der Kultur tätig sind.

Das Arbeitsprogramm von GERM in den Bereichen Forschung und Bildung umfasst vier Vorschläge. Zunächst geht es darum, eine multidisziplinäre (Philosophie, Anthropologie, Ethnologie, Geschichte, Ästhetik, Soziologie, Wirtschaft), multinationale (Herkunft der Wissenschaftler) und globale (Vertretung der Partner des GERM) Bestandsaufnahme der kulturellen Vielfalt in verschiedenen Feldern (Musik, Kino, Literatur, Künste aus Plastik, lebende Schauspiele usw.) durchzuführen. Sodann sollen die im Zusammenhang mit der industriellen und finanziellen Globalisierung auftretenden Gefährdungen der kulturellen Vielfalt erfasst und analysiert werden (Zerstörung von Kulturgütern, Sprachen und Traditionen; Konzentrationsprozesse bei Produktion und Vertrieb; Verschwinden von minoritären Kulturen im primären, sekundären Bildungssystem und Universität usw.). Schließlich sollen neue Möglichkeiten zur Förderung kultureller Vielfalt untersucht werden (neue Informations- und Kommunikationsmedien; Zunahme der Mobilität der Personen und Werke, Anstieg der Freizeit).

Ausgehend von einer entsprechenden Bestandsaufnahme will GERM eine Neudefinition des Konzepts der „kulturellen Vielfalt“ erarbeiten, die es erlaubt, dieses Konzept im Rahmen unterschiedlicher Formen der Globalisierung weiter zu entwickeln. Es gilt, ein anspruchsvolles, über die traditionellen ideologischen Grenzen und Spaltungen hinaus reichendes Konzept zu entwickeln. Die Schaffung eines solchen Konzeptes ist erforderlich, um den Begriff der kulturellen Vielfalt mit einem Inhalt zu füllen, der über den politischen und medialen hinausreicht, und der es erlaubt, die neuen Perspektiven der Vielfalt in einer Welt zu entwickeln, deren Grenzen und Bezugspunkte sich in weniger als drei Jahrzehnten nachhaltig verändert haben.

Auf der Grundlage dieses neuen Konzepts wird sich GERM auch darum bemühen, gegenwärtige und zukünftige mit der kulturellen Vielfalt verbundene Fragen und Ziele (erzieherische, künstlerische, linguistische, politische, soziale, wirtschaftliche) zu bearbeiten. Eine Priorität besteht darin, zur Entwicklung der Konzeptionen, Methoden und Instrumente „kultureller Akteure“ beizutragen, indem man sie dabei unterstützt, ihrer Arbeit eine dynamische Konzeption kultureller Vielfalt zugrunde zu legen, an deren Entwicklung auf pädagogischer und erzieherischer Ebene alle öffentlichen und privaten Akteure mitwirken können. Wie „Globalisierung“ kann „kulturelle Vielfalt“ nicht auf einen eindeutigen Sachverhalt reduziert werden. Im Gegenteil: „kulturelle Vielfalt“ muss als unaufhörliche Bewegung und Dynamik verstanden werden.

Nach Ablauf der Untersuchung und Analyse kultureller Vielfalt soll die gemeinsame Arbeit darauf zielen, konzeptuell besser begründete Vorschläge zu entwickeln, die es erlauben, auf jene Ziele hinzuarbeiten, die schon heute durch die Europäische Union, ihre Mitgliedstaaten, die UNESCO und nationale Verwaltungen festgelegt worden sind und deren Ausrichtung darin besteht, „die kulturelle Vielfalt aller Art zu bewahren und zu fördern“.

Diese Vorschläge für einen allgemeinen Auftrag (z.B. Ausarbeitung einer „Charta der kulturellen Vielfalt“), für andere, eher konkrete Aufgaben (Aktionsprogramme; Mobilisierung der einzelstaatlichen Verwaltungen usw.) enthalten alle einen wichtigen Bereich, der der zentralen Rolle von Erziehung, Forschung und Berufsbildung gewidmet ist, und den man im Zentrum aller Strategien der Entwicklung kultureller Vielfalt verankern sollte. Nur wenn man entschieden versucht, diese Vorschläge zu realisieren, wird „kulturelle Vielfalt“ aufhören, lediglich als Slogan wahrgenommen zu werden; dann wird sie das werden, was sie werden muss: ein gemeinsames Vorhaben heutiger Gesellschaften, ein freiwilliges Projekt, das die „Bildungs- und Kulturpolitik“ der Nationalstaaten, die Politik der Europäischen Union und der UNESCO in die Pflicht nimmt.

### **III.**

## **Fallstudien und Verdichtungen**



## Pedro Goergen

### Die Zukunft von Mensch und Gesellschaft in der „Dritten Welt“: Was kann Erziehung leisten?

Indem die neue Welt nicht nur die geographischen Begriffe, sondern auch das Bewusstsein der historischen Zeit veränderte, trug die Eroberung Amerikas vor 500 Jahren zur Entstehung des modernen westlichen Denkens bei. Nicht nur Zeit und Raum erhielten neue Dimensionen; auch die Identität der europäischen Eroberer wurde durch das Zusammentreffen mit den Indianern veränderte. Der neue Andere erzeugte eine Skala der Differenz, mit deren Hilfe eine Neueinschätzung der europäischen Identität möglich wurde. Mit der *mappa mundi* veränderte sich auch der mentale *Atlas*, dessen enge Grenzen durch die Begegnung mit dem Fremden erweitert wurden. Es war ein schmerzlicher Prozess, den man durch die Ermordung des unerwartet erscheinenden Anderen zu meistern versuchte. Die in der neuen Welt Verbliebenen und die später Hinzugekommenen sahen sich einer anderen, fremden Kultur gegenüber, im Austausch mit der sie allmählich und unbewusst eine neue Identität entwickelten.<sup>1</sup>

Das ist im Grunde das *Resümee* der Geschichte Lateinamerikas in ihren vielfältigen Dimensionen. Durch die Ankunft der Europäer wurde deren mittelalterliche sakrale Vision des Lebens mit einem neuen Verständnis des Sakralen konfrontiert. Plötzlich standen sich der europäische Jesuit, der indianische *Page* und der afrikanische Mediziner gegenüber und kamen ins Gespräch. Es war die Geburtsstätte eines bunten und sehr kreativen Synkretismus, der sich nicht ohne Schmerz und Tod vollzog. Auf Grund ihrer Überlegenheit behandelten die Europäer die Menschen der fremden Völker nicht als gleichwertige Wesen, sondern als minderwertige Barbaren.<sup>2</sup>

---

1 Es sollte nie vergessen werden, dass aus der Sicht der Ureinwohner die Eroberungsgeschichte eine Tragödie ist, die für sie fatal endete. Heute befinden sich die Indianerkulturen, die sich auf diesem Kontinent einmal frei entwickelten, in ihren letzten Atemzügen.

2 Vgl. Morin 1994, S. 15.

Diese Metapher der einander gegenüber stehenden drei historischen Hauptfiguren – Pagé, Jesuit und Medizinmann – faßt den Ab-, Um- und Aufbruch der geschichtlichen Entwicklung<sup>3</sup> unter europäischem Einfluss bildlich. Damit ist eine Eigentümlichkeit angedeutet, die für die Geschichte Lateinamerikas charakteristisch ist. Auch wenn symbolische Konstrukte der Vergangenheit wie die Mythen uralter indianischer oder afrikanischer Zeiten fürs Denken, Fühlen und Sehen mitbestimmend sind, so ist es für die Kulturgeschichte Brasiliens und sicher auch Lateinamerikas insgesamt charakteristisch, dass deren Entwicklung vor allem durch äußere Einflüsse geprägt wurde.

Diese einführenden Bemerkungen bilden den Rahmen, in dem die folgenden Überlegungen verstanden werden sollen. Nach meiner Auffassung wirkt sich die Globalisierung und Internationalisierung auf das Erziehungssystem in den sogenannten Schwellenländern anders als in Ländern der ersten Welt aus. Im Unterschied zu den Entwicklungsländern befinden sich Länder der „ersten Welt“ in einer anderen historischen Phase ihrer Erziehung, in der sie viele Erziehungsprobleme bereits gelöst haben. Für die Entwicklungsländer bedeuten diese Probleme hingegen weiter ein großes *Defizit*, das einen außerordentlichen Einsatz an menschlichem und materiellem Aufwand in Anspruch nimmt. Zum anderen sind in den „entwickelten“ Ländern die meisten theoretischen und praktischen Ansätze zur Gestaltung der Erziehung auf dem Boden der eigenen Kultur erarbeitet worden und sind nicht – wie im Fall der Entwicklungsländer – durch fortwährend neue Einflüsse von außen entstanden. Am Beispiel Brasiliens wird deutlich, dass man es mit zwei Welten zu tun hat, die im Grunde ein Spiegelbild der zwischen arm und reich gespaltenen Gesellschaft sind. Es gibt eine elitäre techno-wissenschaftlich determinierte Welt, der sich die neuen Entwicklungen von Erziehung und Bildung inhaltlich und methodologisch anpassen und die sich deutlich von der Erziehungs- und Bildungssituation des einfachen und armen Volkes unterscheidet.

Die Lage der Erziehung in den meisten Entwicklungsländern ist so widersprüchlich wie ihre Gesellschaftsstruktur selbst. Die sozialen Unterschiede spiegeln sich auch im Bereich der Erziehung wider. Neben modernen, oft bestens ausgerüsteten privaten Schulen gibt es ein öffentliches Erziehungssystem mit besorgniserregenden Statistiken über vorzeitige Schulabbrüche vieler Kinder und geringen Ausbildungsstand der Lehrer.

---

3 In diesem Zusammenhang spricht Darcy Ribeiro (1986) von einem „proceso de formación y transfiguración de los pueblos“.

Während in den entwickelten Ländern die vor zwei Jahrhunderten formulierte Utopie der Universalisierung von Erziehung bereits verwirklicht wurde, befinden sich die meisten „Schwellenländer“ noch weit davon entfernt. Hier wie dort gab es das Ziel einer öffentlichen, für alle zugänglichen, kostenlosen Grundschulbildung, das sogar in der ersten brasilianischen Verfassung von 1824 gesetzlich festgelegt wurde. Ungeachtet dieser Ziele gibt es hierzulande noch immer Millionen Kinder, die entweder gar nicht oder nur kurze Zeit zur Schule gehen.

Viel wird über die großen Veränderungen in unserer Zeit geschrieben.<sup>4</sup> Auch darüber, was diese Veränderungen für das Erziehungswesen bedeuten, wird viel reflektiert. Wissenschaft, Technik, Kommunikationsmedien, Virtualität, Globalisierung usw. sind die neuen Begriffe, die durch die Infobahnen rund um die Welt jagen. Der Impuls zu diesen Innovationen geht allerdings stets von den industrialisierten Ländern aus, in denen die Ideale von Erziehung und Bildung eng mit den wirtschaftlichen Interessen verflochten sind. Die westlichen Industriegesellschaften bestimmen die Entwicklungstendenzen unserer Zeit, der sich alle anderen Gesellschaften anschließen müssen. Bisher sind alle Abschirmungsversuche, wie sie die Sowjet-Union, China oder Cuba versucht haben, mit zum Teil verheerenden Auswirkungen gescheitert. Doch selten wird gefragt, was diese Veränderungsprozesse, die wie Tornados um die Welt ziehen und alles mit sich reißen oder zerstören, für die Länder und Menschen bedeuten, die noch weit von den cyber-kulturellen Verhältnissen der Industrienationen entfernt sind und nicht einmal mit den Problemen der Alphabetisierung, des Schulabbruchs, den inadäquaten Infrastrukturen, den schlechten Lehrmaterialien und der unzureichenden Lehrerbildung fertig werden.

Die Gefahr ist groß, durch allgemein gehaltene Formulierungen an der Wirklichkeit vorbeizureden. Einige Zahlen helfen uns, zu ihr zurückzufinden. Im Schwellenland Brasilien lag 1996 die Durchschnittszahl der Analphabeten in der Altersgruppe von 15 und mehr Jahren bei 14,7% (im Nordosten noch 28,7%). Der internationale Vergleich zeigt, dass in anderen Entwicklungsländern die Situation ähnlich oder noch schlimmer aussah. 1995 waren es in der gleichen Altersgruppe in Brasilien 15,6%, in Indien 48,8%, in Indonesien 16,2%, in China 18,5%, in Ägypten 48,6%, in Bangladesh 61,9%, in Nigeria 42,9%, in Pakistan 62,2% und in Mexiko 10,4%. Obwohl in den letzten 20 Jahren erfreuliche quantitative Fort-

---

4 Auch in den Entwicklungsländern ist die Debatte über die jüngsten Entwicklungen im Bereich von Wissenschaft & Technologie und ihren Folgen für Mensch, Gesellschaft und Umwelt voll im Gange. Vgl. Ianni (1997); Ortiz (1994).



schritte erreicht wurden (der Schulbesuch von Kindern zwischen 7 und 14 Jahren, der 1970 noch bei 67% lag, konnte im Jahre 1998 auf 95% erhöht werden), dürfen diese rohen Zahlen nicht über die Frage nach Qualität hinwegtäuschen. Ein indirekter Hinweis auf dieses Problem ist die Zahl der Jahresunterrichtsstunden. In Holland verbringen Kinder 1000, in Frankreich 932, in Spanien 900, in Portugal 828, in Belgien 832 und in Brasilien lediglich 667 Stunden pro Jahr in der Schule. Ein weiterer Hinweis ist die Dauer der Schulzeit, die im Durchschnitt 5,8 Jahre beträgt, wobei es im Nordosten nur 4,4 Jahre sind. Auch die Lehrerausbildung ist ein wichtiger Indikator. Die Gesamtzahl der Lehrer mit abgeschlossenem Hochschulstudium beläuft sich auf 49%, während es im Norden und Nordosten jeweils nur 22% und 25% sind. Die Zahl der Lehrer ohne Sekundarstufenabschluss liegt im Südwesten bei 1%, während es im Norden und Nordosten noch 16,9% bzw. 15,9% sind.<sup>5</sup> Nach den jüngsten Statistiken liegt die Zahl der Sitzenbleiber im ersten Schuljahr bei 40%; in einigen Bundesländern wird sogar die 50%-Grenze überschritten. Ein Kind, das ins erste Schuljahr kommt, hat in diesem Fall mehr Chancen sitzenzubleiben als weiterzukommen.

Diese Zahlen zeigen, dass man weit davon entfernt ist, im Bereich der Erziehung die Basisprobleme für die gesamte Bevölkerung gelöst zu haben. Dass die schlechtesten Ergebnisse immer dort auftreten, wo die Armut am größten ist, die familiären Verhältnisse am schwierigsten sind und der Zugang zur Vorschulerziehung am geringsten, zeigt, dass es keine Aussicht auf eine zufriedenstellende Besserung gibt oder geben wird, ohne dass parallel zu den erzieherischen auch die wirtschaftlichen Bedingungen verbessert werden. Die große Frage ist, ob und wie der Neoliberalismus, der für sein Funktionieren nur eines geringen Teils der Gesamtbevölkerung bedarf, die Situation der Marginalisierten verbessern wird. Zu den Millionen und aber Millionen Menschen, die am Rande des Systems dahin vegetieren, gehören auch Millionen Kinder, die entweder gar nicht oder nur für kurze Zeit in die Schule gehen, welche außerdem kaum den Mindesterwartungen an Qualität entspricht. Viele Kinder gehen oder werden von den Eltern vor allem deswegen zur Schule geschickt, weil sie dort etwas zu essen bekommen (oft ihre einzige Mahlzeit am Tag), und nicht, weil man hofft, mittels Erziehung ihre Lebenssituation zu verbessern. Die Auswirkungen dieser Situation auf die Erziehung der Kinder ist offensichtlich. An der Ausweglosigkeit ihres Lebenswegs ist kaum etwas änderbar. Deshalb darf man

---

5 Quellen: MEC – INEP 1999; de Castro 1998.

also auch nicht isoliert von Erziehung reden. Erziehung muss immer im kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Kontext gesehen werden. Diese konkrete Wirklichkeit, die das Leben in den Entwicklungsländern kennzeichnet, darf nicht aus dem Blick geraten, will man nicht an der Realität vorbeireden.

Außerdem muss man begreifen, dass die entscheidenden und richtungsweisenden Impulse in der Erziehungsgeschichte unserer Länder stets von außen kamen. Also konstituiert sich Erziehung nicht als Entfaltung einer inneren Kulturtradition, d. h. aus dem synkretistischen Zusammenwachsen indianischer, afrikanischer und europäischer Kulturelemente, sondern durch fremden Einfluss. Mit Hilfe geschichtlicher Daten lässt sich leicht nachweisen, dass für die kulturelle und somit auch erzieherische Entwicklung nicht die innere Dynamik, sondern stets äußere Einflüsse richtungsweisend waren.<sup>6</sup> Der Rhythmus und die Orientierungen der Entwicklung des Bildungswesens wurden in der Regel durch solche äußeren Einflüsse bestimmt. Ein Blick in die Vergangenheit macht dies deutlich.

Mit den Portugiesen kamen die Jesuiten mit dem Auftrag ins Land, die einheimischen Indianer und die später als Sklaven hinzukommenden Afrikaner für das Christentum zu gewinnen. Nachdem die Jesuiten 1759 des Landes verwiesen worden waren, kamen andere religiöse Orden wie die Franziskaner und Benediktiner mit aufklärerischen Ideen und liberaleren Curricula.<sup>7</sup> Mit dem Umzug der portugiesischen Königsfamilie nach Brasilien im Jahre 1808 verstärkte sich der französische Einfluss durch die Gründung der Hochschulen napoleonischen Stils, der ersten Berufsschulen und einer streng föderalistischen Organisation der Erziehung, die erst zehn Jahre später durch eine Verfassungsänderung wieder abgeschafft wurde. Auch die seit 1850 eintreffenden europäischen Immigranten brachten ihre Vorstellungen von Erziehung mit, die sich in der Folge unmittelbar auf die Erziehungspolitik auswirkten. In den darauffolgenden Jahrzehnten gelangte eine Reihe neuer Ideen und Anregungen, vornehmlich des italienisch/spanischen Anarchismus, des französischen Positivismus und der internationalen Reformpädagogik (Dewey,<sup>8</sup> Pestalozzi, Decroly und Claparède) nach

---

6 Vgl. Romanelli 1980.

7 Das Landesverbot wurde den Jesuiten durch den portugiesischen Premier Marques de Pombal auferlegt als Folge seiner antipäpstlichen und dem französischen Illuminismus zugeneigten Politik.

8 Der nordamerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey übte besonderen Einfluss auf das brasilianische Erziehungswesen in den 30er und 40er Jahren aus über den brasilianischen Pädagogen und Erziehungsminister Anísio Teixeira.

Brasilien. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die sozialistischen Ideale und die Ideale der amerikanischen Revolution im Lande verbreitet, letztere vor allem durch die protestantischen Schulen. Dessen ungeachtet nahm nach wie vor der Katholizismus eine zentrale Stellung ein, der sich schon in den 30er Jahren mit den Liberalen und den Positivisten große erziehungstheoretische Debatten lieferte.<sup>9</sup> Mit dem Beginn der Vargas-Diktatur 1930 gelangten nazifaschistische, nationalistische und militaristische Ideen aus Italien und Deutschland ins Land. In der neuen Verfassung von 1946 fanden sich zahlreiche diffuse sozialreformerische und sozialistische Tendenzen. Auf diesem Boden entwickelte sich dann das Werk Paulo Freires, in das auch Ansätze der Phänomenologie und der Theologie der Befreiung eingingen. Gleichzeitig gewannen mit amerikanischer Unterstützung rechtskonservative Ideen zunehmend Einfluss, die schließlich 1964 zu einem Militärputsch und tiefgreifenden Veränderungen im Bereich der Erziehung führten. Damit begann eine offene Amerikanisierung der Wirtschaft und der Erziehung, die im brasilianisch-amerikanischen Abkommen, *Acordo MEC-USAID* genannt,<sup>10</sup> ihren sichtbaren Ausdruck fand. Die sich vor allem an den Universitäten bildende Reaktion gegen das technokratisch-militärische Projekt stützte sich erneut auf marxistisches und nun auch strukturalistisches Gedankengut,<sup>11</sup> das sich jedoch gegenüber der Militärdiktatur und den mit aller Kraft auftretenden neoliberalen Ideen nicht behaupten konnte.

Neben diesen die offizielle Erziehungspolitik ständig bestimmenden Einflüssen gab es auch andere Bemühungen (*reflexão de raiz*), die keine philosophischen oder erziehungstheoretischen Ideen zum Ausgangspunkt hatten, sondern von der konkreten Wirklichkeit der Menschen ausgehend emanzipatorische Erziehungsprojekte zu entwickeln versuchten. Repräsentativ sind Namen wie Sylvio Romero (um die Jahrhundertwende), Anísio Teixeira (in den 30er und 40er Jahren), und später João Cruz Costa, Roland Corbisier, Florestan Fernandes, und Paulo Freire.<sup>12</sup> Heute sind es vor allem die Stimmen der Índios, der Afrobrasilianer und der Landarbeiter, die darauf aufmerksam machen, dass Erziehung aus einer konkreten kulturellen Wirklichkeit erwächst und ein emanzipatorisches Ziel als Utopie verfolgen muss. Besonders gut organisiert zeigt sich die Erziehungsarbeit

---

9 Vgl. Curry (1978).

10 Ministerio da Educação e Cultura 1969.

11 Besonderen Einfluss übten die französischen Erziehungstheoretiker Chr. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu, J. C. Passeron und G. Snyders aus.

12 Paulo Freire wurde durch seine „Pädagogik der Unterdrückten“ weltbekannt.

innerhalb der MST (Bewegung der landlosen Colónos).<sup>13</sup> Allerdings haben diese Bemühungen zur Zeit keinen nennenswerten Einfluss auf die Organisation des öffentlichen Erziehungswesens.

Für die heutige Situation sind die folgenden beiden Merkmale charakteristisch: die ungelösten Probleme der erzieherischen Wirklichkeit und das gleichzeitige Eindringen neuer, eng mit der wissenschaftlich-technischen und wirtschaftlichen Entwicklung verbundener Erziehungsvorstellungen. Die große Herausforderung der „Schwellenländer“ im Bereich der Erziehung besteht darin, in möglichst geringer Zeit das gewaltige Defizit in der Erziehung aufzuholen und gleichzeitig den Anschluss an die neueren Entwicklungen nicht zu versäumen. Beide Aufgaben bedingen sich wechselseitig und sind eng in den kulturellen, politischen und vor allem wirtschaftlichen Kontext eingebunden, stehen zugleich jedoch in einem antinomischen Verhältnis: Die eine Entwicklungsaufgabe ist sozial, die andere elitär ausgerichtet.

Dennoch sind Entwicklungen mit beiden Zielsetzungen für die Zukunft des Erziehungssystems erforderlich. In einer Zeit mit einem unsicheren Zukunftshorizont ist es wichtig, nicht nur eine möglichst realistische Diagnose der gegenwärtigen Lage des Erziehungswesens zu erarbeiten, sondern auch ein soziales, politisches und erzieherisches Zukunftsszenario zu entwickeln, an dem sich die Planung und Verwirklichung des Erziehungswesens orientieren kann. Besonders schwierig ist die Realisierung dieser Ziele für Gesellschaften, die ihre Zukunft nicht auf der Basis ihrer eigenen Entwicklung aufbauen können, sondern sich immer wieder mit Herausforderungen und Ansprüchen aus anderen Ländern und Kulturen auseinandersetzen müssen.

Bei dem Bemühen um Alternativen für zukünftige Entwicklungen sollten stets die Bedingungen der Vergangenheit und Gegenwart mitbedacht werden. Doch wie lassen sich Vergangenheit und Gegenwart mit Zukunft verbinden, wie lassen sich zukunftsgestaltende Werte und kulturelle Tradition in die Planung miteinbringen, wenn eben diese Zukunft durch unberechenbare äußere Einwirkungen bestimmt wird? Durch die modernen Medien geraten Bilder, Vorstellungen, Erwartungen in die Häuser der Men-

---

13 Nachdem die syndikalistische Bewegung, die ihren Höhepunkt in den 80er Jahren erreichte, stark an Boden verliert, ist der MST heute wohl die wichtigste soziale Bewegung Brasiliens. Bemerkenswert ist der interne erziehungstheoretische Impuls des MST, der sich entscheidend von der offiziellen Erziehungspolitik unterscheidet. Zu bemerken ist, dass anders als frühere linke Bewegungen der MST kein Systemgegner ist, sondern um Eigentum kämpft. Vgl. Bezerra Neto 1999; Fontana 1999.

schen, die mit den eigenen Kulturtraditionen nicht leicht zu verbinden sind und häufig schwer aushaltbare Brüche erzeugen. Auch die globalisierte Wirtschaft bringt Wissenserwartungen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster mit sich, die zum Umdenken zwingen. Zukunft wird nicht im Innern der sogenannten Schwellenländer gestaltet, sondern sie wird von außen durch nicht beeinflussbare Bedingungen vorgegeben. Die Menschen müssen sich den ihnen so vorgegebenen Bedingungen beugen und anpassen.

Wer bestimmt denn den Verlauf dieser sich kontinuierlich wandelnden Bedingungen? Wer spinnt die Fäden, mit denen Gegenwart und Zukunft gewoben werden? Wie und mit welchen Mitteln lässt sich Zukunft mitgestalten? Welche Projekte und Vorschläge haben wir für die Zukunft? Welche Utopien schweben uns vor? Auf diese Fragen gibt es in der „Dritten Welt“ klare Antworten: weniger Hunger und Armut, mehr Arbeit, mehr Gerechtigkeit, mehr Mitbestimmung, weniger Gewalt, mehr Erziehung. Uns allen ist klar, dass durch Erziehung allein die Welt nicht zu verändern ist.

Was soll man in diesem Zusammenhang über die Worte Hannah Arendts denken, dass Erziehung nichts anderes sei, als dem Menschen zu helfen, seine eigene Biographie zu schreiben, egal ob unter informellen oder formalen Bedingungen? Schule wäre dann das formale und rational organisierte Milieu, in dem die Menschen, ob jung oder alt, Hilfe bekommen, ihre eigene Biographie zu schreiben. Unwillkürlich kommen einem Zweifel daran, ob es denn heute wirklich noch so ist, dass der Mensch seine eigene Biographie schreibt. Unter den Bedingungen, die die Erziehung in den Entwicklungsländern bestimmen, ist dies keineswegs der Fall. Wie können Menschen die Feder für ihre Biographien führen, wenn sie sich fürs blanke Überleben völlig verausgaben müssen? Können sie ihre eigene Biographie schreiben, wenn sie in ihrem Tun und Denken ständig von außen bestimmt, d. h. von ihrer kulturellen Umwelt entfremdet werden?

Was jeder Mensch über sich selbst denkt, wie er die Wirklichkeit fühlt und versteht, wie er gegenüber Fakten und anderen Menschen reagiert, hat zweifellos auch viel mit Erziehung zu tun. Erziehung ist lebensbestimmend, weil sie einen starken Einfluss auf die Bildung von Subjektivität und auf die Entwicklung der Fähigkeit hat, interpersonale Beziehung zwischen Menschen zu gestalten. Worte, Gesten, Rituale, mit denen sich Menschen im täglichen Leben äußern, sind von ihrer Erziehung beeinflusst. Ferner werden durch Erziehung Kenntnisse, Informationen, Werte und Verhaltensmuster vermittelt, mit deren Hilfe sich Menschen oder Gruppen einander annähern oder entfremden. Klassen- und Gruppenzugehörigkeit sowie die Beteiligung am politischen Leben stehen ebenfalls im Zusammenhang

mit Erziehung. Darüber hinaus liefert Erziehung auch einen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit, zur Assimilation von Kultur und zur Gestaltung von Freiheit und Autonomie.<sup>14</sup>

Doch zeigt sich in den letzten drei Jahrzehnten ein auffälliger Widerspruch: Einerseits verringerten sich die Hoffnungen hinsichtlich des emanzipatorischen Potentials von Erziehung; andererseits nahm der Wunsch nach immer umfangreicheren Kenntnissen schnell zu. Manchmal hat es den Anschein, als sei die Kritik an der öffentlichen Erziehung nur in den „Schwellenländern“ ernst genommen worden. Die durch diese Kritik bewirkte Entzauberung und Skepsis gegenüber den Möglichkeiten von Emanzipation wurden häufig von den politisch Verantwortlichen dazu benutzt, marktwirtschaftliche Interessen vortäuschend, sich aus ihrer Verantwortung zu stehlen, allen Bürgern eine gute Erziehung zu ermöglichen. Je stärker in Folge der Kritik die Mängel des öffentlichen Erziehungssystems an die Öffentlichkeit gelangten, desto stärker fühlte sich die öffentliche Hand berechtigt, Privatinitiativen und privatwirtschaftliche Vermarktung der Erziehung zuzulassen.

Überall breitet sich ein nicht aufzuhaltender Individualismus aus, der sich artikuliert als Verlangen nach individueller Freiheit, Handelsfreiheit, Privatinitiative, Abbau des Staates und selektiver Evaluation. Dies führt jedoch häufig zur Proletarisierung der Lehrerschaft, zur Verbreitung symbolischer Gewalt oder zur sozialen Aussonderung der Schwächeren. Ein grenzenloser Ökonomismus verdrängt jede andere Denkart. Die Ökonomie ist die weltliche Theologie der Gegenwart. Auch Erziehung wird zur Ware, die nach den Mechanismen von Angebot und Nachfrage gehandelt wird. Eine gute, öffentliche, für alle kostenfrei zugängliche Erziehung ist aus der Sicht des ökonomischen Fundamentalismus ein Verlustgeschäft, das die öffentliche Hand durch Steuermittel nur eingeschränkt weiter finanzieren sollte. Da aber Bildungswissen äußerst gefragt ist, entsteht durch den Rückzug des Staates eine profitversprechende Marktlücke, die sofort von Privatunternehmen genutzt wird. Der Unternehmer João Carlos di Genio brauchte nur wenige Jahre, um durch seine Privatschulen einer der reichsten Männer Brasiliens zu werden.

Die moderne Utopie der Emanzipation, zu der die Menschheit durch Erziehung (*sapere aude*) gelangen sollte, ist infolge der Instrumentalisierung der Vernunft verfehlt worden.<sup>15</sup> Es ist keine emanzipatorische und

---

14 Sacristán (2000).

15 Vgl. Horkheimer/Adorno (1995).

demokratische Erziehung, die wir der nächsten Generation „vererben“. Die Universalisierung des Zugangs und die Ausdehnung der Schulzeit haben weder zu einer individuellen noch zu einer sozialen Emanzipation und Gleichheit beigetragen. Die aufklärerische Kraft des Wissens reichte nicht aus, die Wirklichkeit im Sinne sozialer Gerechtigkeit zu verändern. Daraus wird erkennbar, dass Erziehung nur einen begrenzten Einfluss auf soziale Veränderungen hat. An dieser Situation können auch die besten Erziehungsreformen nichts ändern. Der emanzipatorische Triumphmarsch der Erziehung, wie man ihn sich zu Beginn der Moderne gedacht hat, verläuft im Sande der sozialen Widersprüche. Diese Aporie lässt sich am deutlichsten am Widerspruch zwischen Berufsausbildung und Arbeitsmarkt zeigen. Für immer weniger Arbeit wird immer mehr Erziehung vorausgesetzt. Das ist das große Dilemma unserer Zeit, das zwar alle, aber nicht alle gleich hart betrifft. Millionen und aber Millionen irren in den Entwicklungsländern von Tür zu Tür, ohne eine Arbeit zu finden. Vor allem die jüngere Generation schaut hoffnungslos in die Zukunft.<sup>16</sup> Das Versprechen, durch mehr Ausbildung Arbeit zu sichern, ist schon lange nicht mehr wahr. Weil die Züge ins Arbeitsleben immer seltener werden, endet der Schulweg immer öfter in einem Geisterbahnhof mit vollen Wartezimmern. Die raren Gelegenheiten, die es noch gibt, werden sofort von VIP-Passagieren besetzt, während die, die nur eine mittlere Ausbildung vorweisen können, auf der harten Holzbank der Arbeitslosigkeit sitzen bleiben. Erziehung, deren Sinn sich in der Vorbereitung für einen Beruf erschöpft, verliert ihren Sinn, sei es, weil sie dem verwirrenden Rhythmus der Berufswelt nicht folgen kann und somit diese Aufgabe anderen überlassen muss, sei es, weil Arbeitsplätze selbst für gut ausgebildete Menschen fehlen.<sup>17</sup>

Es scheint tendenziell so zu sein, dass die Argumente, die Erziehung aus der Sicht ihrer „pragmatistischen“ Aufgaben zu rechtfertigen versuchen, an Kraft verlieren. Soll Schule fortbestehen, muss sie ihren Schwerpunkt auf andere, „nicht-pragmatistische“ Aufgaben verlegen. Solange Erziehung lediglich solche Ziele verfolgt, d.h. nur um die Anpassung der jungen Generationen an die sozialen und ökonomischen Verhältnisse be-

---

16 Die französische Journalistin Viviane Forrester veröffentlichte vor Jahren ein Essay, in dem sie die Lage auf dem Arbeitsmarkt als wirtschaftlichen Horror beschreibt. Zumindest aus der Sicht der 3. Welt sind ihre Sorgen mit Gewissheit fundiert (vgl. Forrester 1997).

17 Daran ändert auch nichts der optimistische Bericht, der im Namen des *Club of Rome* von Adam Schaff im Jahre 1985 verfasst wurde (vgl. Schaff 1995).

müht ist, ist sie den gleichen Widersprüchen ausgesetzt. Sie steht vor diesem Dilemma, weil sie zum gleichen System gehört.

Mir scheint, dass diese Überlegungen ein Licht auf die Identitätskrise heutiger Erziehung werfen. Diese Krise vollzieht sich im Herzen der Ideen und Hoffnungen, die den Sinn dessen ausmachen, was Erziehung im Kontext der tiefgreifenden, alle Lebensbereiche umfassenden sozialen und kulturellen Veränderungen sein soll. In diesem Szenario stellt sich als erstes die Frage, ob die Schule heute wirklich noch der Ort der Erziehung ist. Viele ihrer Aufgaben werden bereits von anderen gesellschaftlichen Institutionen, vor allem jedoch von den neuen Medien übernommen. Ist es nicht an der Zeit, Erziehung von ihrer „pragmatistischen“, instrumentellen Einengung zu befreien? Das heutige Erziehungsmodell basiert auf aufklärerischen Überzeugungen, die überdacht werden müssen. Das Vertrauen in die Allmacht der *ratio*, zu deren Ausübung die Schule die erforderlichen Kompetenzen vermitteln soll, steht unter Verdacht. Zu viele Versprechen kann die Vernunft nicht einhalten. Diesen Allmachtsanspruch der Vernunft hat sich auch die Schule auf ihre Fahnen geschrieben. An diesem Glauben weiterhin festzuhalten, bedeutet einer Ideologie anzuhängen und die Wirklichkeit zu verfehlen. Seit langem hat sich eine andere marktwirtschaftliche Logik installiert, deren Zielsetzungen nicht am Humanen orientiert sind.

Heute scheint es keinen Platz mehr für Utopien zu geben: Flucht ins Alltägliche und Genuss des Gegenwärtigen sind die neuen Gebote. Zur Lebensorientierung jener Menschen, die Hunger und Not leiden, trägt dies jedoch nichts bei. Ein *carpe diem* als Maxime mit auf den Lebensweg zu geben, kann von ihnen nur als Hohn verstanden werden. Wie könnten sie unter den Bedingungen, unter denen sie leben, ihre Tage genießen? Die großen Bewegungen unserer Zeit wie Globalisierung, Privatisierung, Industrialisierung der Kenntnisse und Informationen beinhalten kein Projekt für die Entwicklung von Mensch und Gesellschaft. Der Kreis derer, denen es gut geht, verschließt sich gegen die, die ums Leben oder, besser gesagt, ums Überleben kämpfen.

In der heute sich ständig verändernden Welt ist Zukunftsplanung weitgehend unmöglich geworden. Das antiutopische Gesellschaftsmodell der letzten zwei oder drei Jahrzehnte hat, obwohl als unabdingbare Notwendigkeit gerechtfertigt, einen eindeutig ideologischen Charakter, der den Schwellenländern, in denen Reichtum und Misere in unversöhnlicher Widersprüchlichkeit nebeneinander existieren, den Mut zur Utopie genommen. Wer aber das Menschsein weiterhin als Wert sieht, kann den Mut zur Utopie einer besseren und gerechteren Gesellschaft, in der es Raum für alle



gibt, nicht einfach aufgeben und seine Überzeugungen dem sich elitär auswirkenden Ökonomismus opfern. So berechtigt die Kritik an der Moderne in vieler Hinsicht ist, die Menschen in den Schwellenländern brauchen weiterhin Zielvorstellungen und Modelle, an denen sie ihre Zukunftserwartungen festmachen können. In der großen Debatte zwischen Moderne und Postmoderne geht es darum, ein neues Gleichgewicht zu finden, bei dem der Mensch wieder im Zentrum steht. Es müssen Alternativen gesucht und neue Utopien entworfen werden, die die Menschen glauben lassen, dass die harte Wirklichkeit, die unsere Augen blendet, unsere Gedanken stumpf macht und unsere Herzen verdorren lässt, doch noch überwindbar ist.

Die große Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass in dieser unsicheren Zeit Zukunft nicht viel bedeutet mehr als eine Metapher, in der die Unzufriedenheit mit den gegenwärtigen Verhältnissen zum Ausdruck kommt. Zwar beinhaltet Zukunft Veränderungsbedürfnisse, doch kann sie die antizipierten Zustände nicht im Voraus bestimmen. Vielmehr müssen diese in einem dialogischen Prozess Schritt für Schritt ausgehandelt werden. Doch bleibt die Frage, warum so wenig getan wird, um menschliches Leid zu lindern, obwohl es doch bereits ausreichende Mittel dazu gäbe. Trotz Globalisierung, Informationszugang und Informationsgeschwindigkeit, trotz warnender Stimmen von Minderheiten, kirchlichen und weltlichen Organisationen, trotz der grauenvollen Bilder hungernder Menschen nehmen die Wohlhabenden keine Notiz von dem sich täglich weltweit abspielenden Drama. Das ist das Dilemma unserer Zeit, an das uns zu gewöhnen wir in Gefahr sind.

Ein wesentlicher Aspekt der Erziehung besteht daher darin, sie als „Projekt“ zu begreifen, nicht als Umsetzung fixierter individueller oder kollektiver Zukunftsvorstellungen, sondern als Projekt, das so entworfen wird, dass es der Pluralität und Zukunftsoffenheit heutiger Gesellschaften Rechnung trägt, ohne jedoch dabei zu einer bloßen Anpassung zu degenerieren. Erziehung als Projekt heißt nichts anderes, als an die menschliche Fähigkeit zu glauben, Zukunft so gestalten zu können, dass die Lebensbedingungen der Menschen und Tiere besser werden. Dies ist nur möglich, wenn die Menschen sich nicht mit den heutigen Verhältnissen von Gewalt, Ungerechtigkeit, Marginalisierung und Aggressivität zufrieden geben. Deshalb muss Erziehung zur Solidarität wieder im Zentrum des erzieherischen Geschehens stehen.

Man ist heute gezwungen zu entscheiden, ob Erziehung zu Untertänigkeit, Anpassung und Exklusion oder zu Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität führen soll. Dazu muss man sich vergegenwärtigen, dass der Man-

gel an Sensibilität für Gleichberechtigung und Solidarität auch ein Ergebnis des modernen Erziehungssystem ist. So lange Erziehung ausschließlich auf den curricularen Fächerformalismus und die Förderung des Individuums bezogen wird, bleibt unterprivilegierten Gruppen der Zugang zu Erziehung und Bildung versperrt.

Orientiert sich Erziehung ausschließlich an marktwirtschaftlichen Interessen, so läuft sie Gefahr, dem Kulturdarwinismus zu dienen, indem sie durch den bevorzugten Zugang zu Kenntnissen und Informationen den ohnehin privilegierten sozialen Schichten zum Ausbau ihrer Macht und ihres Einflusses verhilft. Neben Kenntnisvermittlung, Anpassung an kulturelle Gegebenheiten und Schaffung beruflicher Kompetenzen muss Erziehung auch auf eine demokratische und solidarische Bewusstseinsbildung ausgerichtet sein. Sie muss Widerstand gegen autoritäre Charakterstrukturen, instrumentelle Orientierungen und ungerechte Gesellschaftsstrukturen erzeugen sowie kritisches Denken und Widerstandsfähigkeit fördern. Ohne solche Orientierung geriete Erziehung zu einer bloßen Anpassung an hegemoniale, von sozial dominierenden Gruppen bestimmte Strukturen. Erforderlich ist auch die Vermittlung von Medienkompetenz, die die Jugend dazu befähigt, den Entfremdungseffekt der Medien zu begreifen. Dieser besteht darin, die Menschen ins Wunderland des Entertainments zu locken, ihnen den bitteren Geschmack des Lebens zu versüßen und ihr Bewusstsein zu betäuben. Diese nachdrückliche Insistenz auf die Medien hat ihren Grund darin, dass gerade „einfachere“ Menschen der Verdummungsstrategie der Medien am stärksten ausgesetzt sind. Befreiende Erziehung, schreibt Paulo Freire in der *Pädagogik der Unterdrückten*, besteht aus Aktionen der Erkenntnis und nicht aus der Vermittlung von Informationen. Erkennen heißt Bewusstseinsbildung. Aufgabe der Erziehung ist es, den Menschen zu sich selbst zu führen.

Wenn nicht gleichzeitig im politischen und wirtschaftlichen Bereich Innovationen verwirklicht werden, hat Erziehung nur beschränkte Möglichkeiten, durch politische und ethische Bildung Fortschritte zu erreichen. So lange die in der „Dritten Welt“ herrschenden materiellen Bedingungen fortbestehen, kann Erziehung ihre emanzipatorischen Ziele nur begrenzt realisieren. Eine demokratisch orientierte Erziehungspraxis hat in einer autoritären und ungerechten Gesellschaft nur eine eingeschränkte Wirkung. Von Erziehung soll man deshalb nicht erwarten oder gar verlangen, was sie nicht leisten kann.

Erziehung soll die Menschen dabei unterstützen, die Bedingungen, unter denen sie leben, zu verstehen und kritisch einzuschätzen. Sie soll

dazu beitragen, den jungen Menschen ein neues Selbstvertrauen zu vermitteln, so dass sie die Bewältigung der eigenen Probleme für möglich halten. Darüber hinaus gilt es, in den jungen Menschen einen Sinn für Solidarität zu entwickeln, damit sie lernen, in Zukunft besser mit einander zu leben.

## Literatur

- Arendt, H. (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bezerra Neto, L. (1999): *Sem-Terra aprende e ensina*. Campinas: Editora Autores Associados.
- de Castro, M. H. G. (1998): *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro, tendências e perspectivas*. Brasília: Instituto Nac. de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Curry, C. R. J. (1978): *Ideologia e Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez e Moraes.
- Fontana, A. (1999): *Construindo o caminho*. São Miguel do Oeste: UNOESC.
- Forrester, V. (1997): *O horror econômico*, São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Augsburg: Kreutz-Verlag.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (1995): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Ianni, O. (1997): *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Morin, E. (1994): *Die Individualität des Menschen*. In: Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.), *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*, S. 15. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ribeiro, D. (1986): *La cultura latinoamericana*. In: *UDUAL, Ideas en torno de Latinoamérica*, S. 101-121. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- MEC – INEP: *Situação da Educação básica no Brasil*. Brasília 1999.
- Ministerio da Educação e Cultura (1969): *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo Mec-USAID)*.
- Ortiz, R. (1994): *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Romanelli, O. (1980): *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sacristán, J. G. (2000): *A Educação que temos, a educação que queremos*. In: Imbernón, F. (ed.), *A educação no Séc. XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Schaff, A. (1995): *A sociedade informática*. São Paulo: Editora UNESP.

**Andrés Klaus Runge<sup>1</sup>**

## **Die Gewalt der *Sicarios*<sup>2</sup>**

### **Die Macht der Mimesis und der kollektiven inneren Bilderwelten gegen die Ohnmacht der Erziehung**

„Die Gewalt ist ein Teil der Realität Medellíns. Wir leben in einer Stadt im Krieg. Ein Krieg, an dem viele Mächte teilnehmen und in dem die Jugendlichen die Hauptrolle spielen. Sie sind diejenige, die töten und sterben. Sie spielen die Rolle in einem Skript, das von anderen Händen geschrieben wurde und von dem tragischen Sinn, der unsere Geschichte bis heute noch bestimmt, inspiriert wurde.“

Alonso Salazar

„Ich würde mir wünschen, ein Killer zu sein, aber jemand, der respektiert wird und dessen Familie auch. Wie Ratón z. B., der bereits getötet wurde. Er war sehr schweigsam und tötete jeden, der ihn beleidigte. Er hing überall mit einer 9mm rum, und wenn ihn jemand ansah, fragte er: ‚Warum guckst du so?‘ Und wenn er eine ihm nicht zusagende Antwort bekam, tötete er diese Person. Er spuckte sie an und ging lachend davon. So wünsche ich mir, zu sein.“

zwölfjähriges Kind aus Medellín

Kolumbien ist ein gewalttätiges Land mit vielen Konflikten. Schon seit langem ist die Gewalt ein unvermeidlicher Teil der kolumbianischen Wirklichkeit. Gewalt ist in Kolumbien ein verwickeltes Phänomen mit vielen Facetten und Inszenierungsräumen. Doch soll hier nicht von *der* kolumbianischen Gewalt die Rede sein, sondern lediglich von einigen besonders markanten Ausdrucks- und Erscheinungsformen dieser Gewalt. Dazu gehören u. a. die organisierte Gewalt, die häusliche Gewalt und die institutionelle Gewalt.<sup>3</sup> Eine typische Form kolumbianischer Gewalt ist die Gewalt Jugendlicher. Studien zeigen, dass z. B. in Medellín ein sehr großer Teil der tötenden und getöteten Menschen Jugendliche sind. Ihr Alter liegt zwi-

---

1 Ich möchte mich hier bei meiner Freundin Konstanze Belusa für ihre Hilfe bei der Übersetzung bedanken.

2 Das deutsche Wort für *sicario* ist „Meuchelmörder“.

3 Für eine Typologie der Gewalt vgl. Galtung 1997, S. 913 ff.

schen 14 und 22 Jahren. In anderen großen Städten wie Cali und Bogotá ist die Situation ähnlich.

Die Gewalt Jugendlicher hat in Kolumbien viele Facetten und Ursachen. Deswegen führt in vielen Fällen die bloße Feststellung des Alters und der sozialen Schicht nicht per se zu einer Erklärung der Gründe dafür, warum sich Jugendliche gewalttätig verhalten. Das Phänomen der Jugendgewalt, besonders des *sicariato* in Medellín, kann nicht auf eine Konfrontation zwischen „Guten und Bösen“ oder „Armen und Reichen“ beschränkt werden. Dieses Phänomen, das schon seit langem jenseits von Gut und Böse ist, entsteht nicht allein aufgrund der materiellen Armut der Unterschicht. Daher lässt sich die Mentalität des „Böse-Seins“, die sich in der Praxis als *sicario* inszeniert, nicht als eine Einstellung begreifen, die nur von lukrativen Interessen motiviert ist (Geld verdienen). Eine Erklärung, die dieses Phänomen nur unter einem sozio-ökonomischen Gesichtspunkt betrachtet, greift zu kurz. Das Problem des jugendlichen *sicariato* in Medellín ist ein *polymorphes* Phänomen, in dem viele Faktoren eine Rolle spielen (wirtschaftliche, soziale, familiäre, kulturelle, geschichtliche, psychologische, politische, soziogenetische usw.).

Wir gehen davon aus, dass dieses Phänomen aufgrund seiner Komplexität nicht im Rahmen einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin angemessen erklärt werden kann. Deshalb ist die folgende Behandlung des Phänomens nur *eine* von vielen möglichen Formen seiner Thematisierungen. Sie beschäftigt sich damit, was in den Köpfen dieser Jugendlichen vorgeht (Mentalität). Meiner Meinung nach ist das „Böse-Sein“ des *sicariato* für viele Jungen und junge Männer aus Medellín zu einer von soziogenetischen Faktoren erzeugten *Lebenseinstellung* geworden. Zum Teil folgen wir hier Elias' Auffassung, dass menschliche Verhaltensformen und Persönlichkeitsstrukturen (Psychogenese) eng mit der „Soziogenese“ der Gesellschaften verknüpft sind.<sup>4</sup> Soziogenetisch gesehen muss man davon ausgehen, dass das Phänomen des *sicariato* als Ergebnis des Einflusses der „Paisa-Kultur“ verstanden werden kann. Dabei ist interessant, dass das Phänomen nicht unbedingt etwas mit den Mechanismen der Rationalität und der Rationalisierung zu tun hat. Im Fall der Paisa-Kultur muss die These vom Prozess zunehmender Rationalität und Modernisierung relativiert werden. Besonders im Fall Medellín ist eine soziogenetisch beeinflusste Psychogenese (die „Paisa-Mentalität“) das Resultat mimetischer Prozesse und eines von Generation zu Generation weitergegebenen praktischen Wissens.

---

4 Vgl. Elias 1997.

Der Begriff der Mimesis hilft zum Verständnis solcher nicht-rationalen Prozesse der Persönlichkeitsgenese. Mimesis bezeichnet hier die menschliche Fähigkeit, die „zur Angleichung an verdinglichte Lebenszusammenhänge führt; sie wirkt mit an der Verbildlichung der Welt und an Prozessen der Simulation ... Mimesis widersetzt sich der Theoretisierbarkeit. Sie widersteht der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und der eindeutigen Unterscheidung zwischen Sein und Sollen. Zwar enthält Mimesis rationale Elemente, doch entziehen sich diese zweckrationalen Zugriffen. In mimetischen Prozessen gleichen sich Menschen der Welt an. Mimesis ermöglicht es ihnen, die Außenwelt in ihre Innenwelt hineinzuholen und die Innenwelt auszudrücken“ (Gebauer/Wulf 1994, S. 321 f.).

Kulturhistorisch gesehen sind die Paisa-Mentalität und die Paisa-Verhaltensweisen durch viele visuelle, eng mit der Körperlichkeit verbundene Diskurse und *ways of doing* (de Certeau) charakterisiert, die in mimetischen Prozessen zwischen den Generationen weiterentwickelt worden sind. Typisch für die Paisa-Kultur ist eine funktionierende „zweite Oralität“ (Ong), die nicht mittels der Schriftkultur oder der institutionalisierten Geschichte, sondern mit Hilfe bildhafter Erzählungen und praktischen Wissens erworben wird.<sup>5</sup> In der Paisa-Kultur finden viele Bildungs-, Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse *nicht* in Schulräumen statt. Deswegen ist die Bezugnahme auf eine Theorie der Mimesis, der Einbildungskraft und der Bilder für die Erklärung des Phänomens des *sicariato* besonders ergiebig.

So betrachtet ist das „Böse-Sein“ nicht ein einfacher Weg aus der materiellen Armut, sondern das Ergebnis eines langen Prozesses der Bildung dieser Mentalität. Sie hat im „kollektiven Imaginären“ der *paisas* in den letzten beiden Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen und dient vielen Jugendlichen aus Medellín als Vorbild. Das „Geschäft mit dem Tod“ ist an einem Punkt angelangt, an dem es nicht nur als Ausweg aus materieller Armut, sondern auch als Mittel zur Persönlichkeitsverwirklichung, zur Gewinnung sozialer Anerkennung und zur Entwicklung einer entsprechenden Lebenseinstellung dient. „*Sicario*-Sein“ ist die konkrete Äußerung dafür, dass die Situation eskaliert ist. In pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht ist das „Geschäft und die Kultur des Todes“ in der „Paisa-Gesellschaft“ zu einem Teil der alltäglichen Bildungs- und Sozialisierungsprozesse der Jugendlichen geworden. Das Bild des „Böse-Seins“ bzw. des „*sicario*-Seins“ hat heute den Status eines persönlichen „Bildungsideals“ erreicht.

---

5 Vgl. Martín-Barbero 1992.

## 1. Wer ist der *sicario*?

Funktionell gesehen und gemäß der Rollentheorie kann man von zwei Personen sprechen, die einen „Vertrag zum Töten“ schließen. Der *sicario* ist ein Mensch, der für Geld tötet. Im Prinzip ist es ihm gleichgültig, von wem er seinen Auftrag bekommt und wen er töten muss. Sein kriminelles Verhalten wird nicht von politischen oder ideologischen Einstellungen beeinflusst. Es geht um eine Person, die für Geld tötet und Befehle von meistens unbekannten Befehlsgebern ausführt.

Das Bild des *sicarios* wird in funktioneller Hinsicht meistens auf den finanziellen Aspekt beschränkt. Obwohl dieser Gesichtspunkt eine sehr wichtige Rolle spielt, stimmt die Auffassung der *sicarios* von sich selbst nicht mit dieser ökonomischen Erklärung überein. *Sicario* sein ist für die meisten Jugendlichen nicht bloß ein Job, sondern eine *Lebenseinstellung*. Ausgehend von dieser Tatsache muss man untersuchen, was in diesen Jugendlichen vorgeht. Daraus ergeben sich für unser Thema die folgenden Fragen:

- Welche auf das „Böse-Sein“ bzw. „*sicario*-Sein“ bezogenen Bilder bestimmen das „individuelle bzw. kollektive Imaginäre“ der *paisas*, die die Jugendlichen so faszinieren, dass sie diese zu Vorbildern nehmen, nach denen sie handeln?
- Woher stammen diese Bilder und worin besteht die Kraft dieser Bilder?
- Warum ist Erziehung angesichts der Wirkung dieser Bilder häufig so ohnmächtig?

## 2. Die kollektive Bilderwelt und die gewalttätige Mentalität der *paisas*. Rückblick auf einige sozio-historische Aspekte, die im aktuellen „kollektiven Imaginären“ weiterleben

In seinem Buch *No nacimos pa'semilla*<sup>6</sup> (1993) entwickelt Salazar eine sozio-kulturelle These für die Erklärung des Phänomens „Gewalt in Medellín“. Er behauptet, dass das Phänomen des *sicariato* das Produkt eines „kulturellen Synkretismus“ sei.<sup>7</sup> Salazar versteht unter „kulturellem Synkretismus“ die Verschmelzung dreier Hauptkulturen:

---

6 „Wir sind nicht als Samen geboren“.

7 Vgl. Salazar 1993, S. 118.

- der „Paiza-Kultur“;
- der „Kultur des „Böse-Seins“;
- der „Kultur der Modernisierung“.<sup>8</sup>

In der Folge werden wir uns mit diesen Kulturen beschäftigen. Obwohl Salazar diese drei Kulturen genau charakterisiert, lässt er die Frage ihrer *Verschmelzung* offen. Anhand des Mimesis-Begriffs und der kollektiven und individuellen Bilder werden wir versuchen, eine Erklärung für diesen Verschmelzungsprozess der drei Kulturen zu erarbeiten.

## Die „Paiza-Kultur“

In historischer Hinsicht entwickelte sich die Paiza-Kultur im Zusammenhang mit der Kolonialisierung des heutigen Kaffeegebietes Kolumbiens. Eines der in diesen Prozessen entstehenden kollektiven Bilder, ist das Bild des *paisa*. Als *paisa* wird ein Mensch bezeichnet, dem der Charakter eines angstlosen, sich gegen Natur und Gesellschaft stellenden Menschen zugeschrieben wird. Der *paisa* ist ein Mensch, der unter allen Umständen und mit Hilfe aller Mittel in seinem Leben weiterkommen will („*salir adelante*“). Deswegen ist es im alltäglichen Diskurs der heutigen Paiza-Kultur bis zu einem bestimmten Punkt erlaubt und akzeptiert, dass der Zweck alle Mittel heiligt. Das gilt natürlich auch gegenüber den Mitmenschen. Ein Sprichwort, das diese Einstellung der *paisas* bis heute ausdrückt, lautet: „Der Kluge lebt vom Dummen“ (*el vivo vive del bobo*). Seit ihren Anfängen war die Entwicklung der Paiza-Kultur kein allgemeines kulturelles ethisches Projekt, wie etwa der „Gesellschaftsvertrag“ Rousseaus. Die Paiza-Kultur ist eine *Kultur der Kolonisierung*. „Das ist ihre Daseinsberechtigung, ihre Kraft und Funktionalität ... Sie ist eine Kultur, die sich entwickelt hat, um den Urwald zu roden, um Geld zu verdienen und um Gewinn zu machen ... Alles wird gemacht, um sich nicht zu integrieren, sondern abzusondern. Das ist die Logik einer auf Gewinn zielenden Kultur, die genauso in dem heutigen Modell wiederzufinden ist“ (Salazar 1993, S. 119 f.).

Am Anfang dieser Bewegung verbreitete sich die Idee, dass in Konkurrenz- und Notzuständen „alle allen Wölfe sind“ (Hobbes). Hierin liegt ein alle Menschen verbindendes „Prinzip“ mit praktischen und ideologischen

---

8 Vgl. Salazar 1993, S. 119.



Auswirkungen, das Formen egozentrischen Zusammenlebens geschaffen hat; in dem Diktum „Täuschen und nicht sich täuschen lassen“ (*tumbar y no dejarse tumbar*) kommt diese Überzeugung deutlich zum Ausdruck. Eine derartige soziale Maxime führt zu einem arglistigen und riskanten Zusammenleben, das lediglich dadurch, dass der Andere als potentieller *paisa* identifiziert wird, ausbalanciert bleibt. Der Andere als potentieller *paisa* dient als Spiegel und zur Steuerung des eigenen Verhaltens. Wenn ein *paisa* imstande ist, alles zu machen, um davon möglichst viel zu profitieren, dann darf man dem Anderen keinen Schaden zufügen. Wenn dieses jedoch unvermeidlich ist, muss man es heimlich tun, damit man nicht zum Opfer einer Gegenaktion eines potentiellen *paisas* wird. Im Mittelpunkt solcher Handlungen steht das Prinzip der Reziprozität. Obwohl es funktioniert, bleiben diese Handlungen in einer liminalen Situation und finden daher keine universelle Akzeptanz.

Dies zeigt sich in vielen „*sicario*-Gruppen“: In ihnen geht es um Angriffs- und Abwehrverhalten, das mit Hilfe ausgeprägter, aber instabiler Hierarchien aufrecht erhalten wird. Die „großen Köpfe“ dieser Gruppen können zu irgendeinem Zeitpunkt und an irgendeinem Ort aufgrund gruppeninterner oder -externer Prozesse rollen. In diesen Gruppen werden keine klaren Verbindungen und Handlungsmuster, sondern lediglich strategische Assoziationen erkennbar. Um ihre Zusammengehörigkeit und ihre Angriffs- und Abwehrfähigkeit zu demonstrieren, treten die Mitglieder in der Gruppe entschieden auf. Zeigen sie sich jedoch außerhalb als einzelne Personen, sind sie eher schwach und machtlos. Von außen gesehen ist die Gruppe stark; im Gruppeninnern zeigen sich jedoch bei jedem Einzelnen Unsicherheit und Misstrauen den anderen gegenüber.

Seit den Anfängen der *Paisa*-Kultur entsprachen die Formen, die einen ethischen oder religiösen Umgang mit der Gewalt suchten, nicht der Norm und konnten in der Öffentlichkeit und im alltäglichen Leben der *paisas* keine allgemeine Akzeptanz finden. Daher wurden die in diesen Formen enthaltenen Werte nicht verinnerlicht, sondern sie blieben als potentiell verletzbar in der Schwebelage. Diese Einstellung zu Werten hat bis heute Auswirkungen auf das Leben der Menschen. Die Jugendlichen aus Medellín lernen z. B., dass es eine interessante und nützliche Lebensweise gibt, die nicht mit den vernünftigen ethischen Werten übereinstimmt. Einige kennen den ethisch-moralischen Diskurs aus der Schule oder aus der Religion, jedoch trauen sie ihm nicht. Ihre wahre Einstellung zum Leben ist „to constantly manipulate events in order to turn them into ‚opportunities‘“ (de Certeau 1988, S. xix).

## Die „Kultur des Böse-Seins“ (*malevo*)

Hier kommt die Kultur des *malevos* ins Spiel, die mit der sozialen Entartung und dem Gültigkeitsverlust der großen Erzählungen (Lyotard) zu tun hat. Diese Kultur ist eine Kultur des „*slangs*“ bzw. des „Ghettos“. Sie ist die Antwort auf verschiedene Formen menschlicher Ausbeutung, Marginalisierung, Unterdrückung und Ausschließung, mit denen versucht wird, die Menschen zu disziplinieren, einzugrenzen, abzusondern und zu desozialisieren.

Unter diesen Umständen ist es nicht möglich, dass die Jugendlichen ein kritisches Bewusstsein entwickeln. Statt dessen entsteht eine Art von „Bewusstsein“, das nicht das „unglückliche Bewusstsein“ im Sinne Hegels ist. Der *sicario* ist nicht der „Knecht“, der sich erheben kann, sondern ihn kennzeichnet ein „*misstrauendes Bewusstsein*“. Der *sicario* wartet auf eine Gelegenheit und handelt plötzlich. Dieses Verhalten hat auch mit der *Paisa*-Mentalität zu tun. Das „misstrauende Bewusstsein“ in beiden Kulturen kann als Resultat einer Selbsterfahrung angesehen werden, im Zusammenhang mit der man sich ausgeschlossen, unterdrückt, bedroht und geopfert fühlt. Alles führt dazu, dass man eine taktische Einstellung gegenüber dem Leben einnimmt. Man muss *aware* sein und angemessen handeln.

Aus der Sicht Salazars entstehen dadurch zwei einander widersprechende Kodexe: der Kodex des *Paisa*-Lebens und der ethisch-formale Kodex. Der erste Kodex enthält das Illegale, das Unerlaubte, das Heimliche und das mit List und Schlauheit Geschaffte. Unter zahlreichen Bedingungen widerspricht ein solcher Kodex dem formalen Kodex der Religion, der ethischen Erziehung, der Gesetze und der Moral. So kann es durchaus geschehen, dass ein *sicario* die Jungfrau Maria darum bittet, sie möge ihn dabei unterstützen, seine geplante Mordtat erfolgreich durchzuführen. Mit Recht sagt Salazar: „In der langen Gewalt-Geschichte unseres Landes haben wir gelernt, mit der Vergebung Gottes zu töten. Gerade von der Kirche wurde uns das beigebracht. Der gute Geschäftsmann betet zur Jungfrau Maria, damit das Geschäft, in dem er eine andere Person betrügen will, gut gelinge. In den Straßen betet man, damit der Messerstich oder der Schuss gelinge. Das ist die Kultur des Rosenkranzes und der Machete, eine Kultur, die heute als die Kultur der Glaubenskette [*escapulario*] und der ‚Mini-Uzi‘ [Maschinenpistole] erscheint“ (Salazar 1993, S. 121).

## Die „Kultur der Modernisierung“

Verbunden mit der *Paisa*-Kultur und der „Kultur des Böse-Seins“ steht die „Kultur der Modernisierung“.<sup>9</sup> Was die *sicarios* betrifft, so hat diese Kultur besonders mit dem westlichen Einfluss und der Konsumgesellschaft sowie mit der Kommerzialisierung des Lebens und des Todes zu tun. Mit der Modernisierung der Mentalität der *paisas* werden Leben und Tod entmythologisiert und verlieren an Heiligkeit: Unter dem Motto: „Wir alle müssen sterben“ ist es gleichgültig, ob dies heute oder morgen geschieht. Deswegen muss man von jeder Gelegenheit profitieren. In einer Gesellschaft mit vielen Risiken kann nur der „Held“ sein und anerkannt werden, der sich noch nicht töten ließ. Ein Held ist, wer mit dem Tod ständig spielt und überlebt. In einer Situation, in der die Aufgabe darin besteht, möglichst viel Nutzen für sich selbst zu haben, spielt das Todesrisiko eine sekundäre Rolle. „Deswegen kann der ‚sicario‘ viele Menschen töten, er bezahlt aber nur einmal mit seinem eigenen Leben.“

Diese drei Kulturen umfassen viele Bilder, die in den alltäglichen Diskursen der Menschen weiterleben und sich ständig aktualisieren. Im individuellen Imaginären inkorporiert, werden diese Bilder zu Wunsch-, Nachahmungs- und Orientierungsbildern, die das Begehren und das Verhalten der jungen Männer beeinflussen. Es kommt zu einer wechselseitigen Überlagerung und Durchdringung der individuellen und kollektiven Bilderwelten.<sup>10</sup> Beide Bilderwelten bestimmen die Handlungen der Subjekte. Obwohl diese Bilder nicht bewusst verinnerlicht und verarbeitet werden, dienen sie zur Legitimation gewalttätiger Handlungen. Implizit und unbewusst haben diese Bilder einen normativen Charakter, so dass man sie als eine Ursache struktureller und kultureller Gewalt im Sinne Galtungs betrachten kann.

Die kollektive Bilderwelt, die aus diesen drei Kulturen entsteht, wird zwar nicht als ein rationales System kultureller Wahrheiten anerkannt, sie übt aber dennoch unbewusst Macht aus. Es handelt sich dabei um die symbolische Gewalt der kollektiven Bilder, denen sich die Jugendlichen nicht rational widersetzen können. Die Bilder der Gewalt wirken auf das

---

9 Charakteristisch für die Lage Lateinamerikas ist ein Prozess der Modernisierung, bei dem es kein „emanzipatorisches“ bzw. „aufklärerisches Projekt“ im Hintergrund gibt. Mit anderen Worten, Lateinamerika modernisiert sich, aber es ist und wird nicht „Moderne“. Lateinamerika ist ein Hybrid aus verschiedenen Kulturen, Diskursen, Traditionen usw.

10 Vgl. Wulf in Schäfer/Wulf 1999, S. 340.

mimetische Begehren und nicht auf den „*logos*“ der Jugendlichen. Solche kollektiven Vorbilder, die in der Mitte der 80er Jahre in Kolumbien wiederentstanden sind, prägen bis heute die Mentalität der *sicarios*. Seitdem existiert das Bild des *sicario* als Wunsch-, Orientierungs- und Nachahmungs-Bild<sup>11</sup>. Dieses Bild ist heute in Medellín Teil einer „*popular ratio*“ und verursacht eine bestimmte „*art of using*“ (de Certeau) bei den jungen Männern. Die gewalttätigen Handlungen der *sicarios* sind taktische Handlungen, mit denen sie versuchen, ihr Leben zu führen (hier sind Hartnäckigkeit, die Fähigkeit zu riskieren und eine Ästhetik des „Tricks“ notwendig). Dank dieser Bilder, in denen der Tod eine zentrale Rolle spielt, werden die jungen Männer motiviert, ihr Leben zu riskieren. Töten und Gewalt werden zu Zeichen der Macht und des Könnens. Die Jugendlichen identifizieren sich mit ihnen und gewinnen Anerkennung.

Für die jungen Männer bedeutet das, dass der Status des *sicario* stets aufs Spiel gesetzt wird. Mit performativen Handlungen müssen sie ihren Status erhalten. *Sicario* sein ist kein reflexives Projekt. Der *sicario* existiert, solange er sich inszeniert. Der Status des *sicarios* hängt von der ständigen Wiederholung seiner Handlungen ab. Man muss seinen „*status*“ wiederholt inszenieren und aufführen. Daraus entsteht ein ritualisiertes gewalttätiges Verhalten, das durch seine Performanz Gültigkeit und Legitimation gewinnt. Die jugendlichen *sicarios* inszenieren sich ständig als gewalttätige Menschen. Es ist nicht das „Sein“, sondern das „Können“, das Image der *paisa*, das sich in der Form des *sicariato* konkretisiert. Der *sicario* ist für viele junge Männer aus Medellín die Verkörperung der List, der Macht und der Überlebensfähigkeit. Hier verbindet sich die Tradition mit den modernen Vor-Bildern (Helden), die die neuen Medien anbieten.

### 3. *Sicario* sein, Mimesis und die Ohnmacht der Erziehung

Martín Barbero behauptet, dass der lateinamerikanischen Alltag durch eine zweite „Oralität“ charakterisiert ist. Diese „zweite Oralität“ stellt einen Raum der Osmose zwischen schon lange erzählten und berichteten Lebenserinnerungen und neuen audiovisuellen narrativen Dispositiven, zwischen überkommenen Narrativen und postmodernen technologischen Dispositiven dar“ (Martín Barbero 1991, S. 49). In diesem Raum nicht rational gesteuerter Osmose entsteht eine Dynamik der Übertragung und Bearbei-

---

11 Vgl. Wulf in Schäfer/Wulf 1999.

tung von Bildern. So ergibt sich eine „audiovisuelle und fragmentarische Syntax“, in der der „logos“ eine sekundäre Rolle spielt. Hier treten Mimesis und Einbildungskraft an die erste Stelle.

Nach meiner Auffassung werden im „individuellen Imaginären“ der Jugendlichen aus Medellin viele Gewaltbilder, die aus dem „kollektiven Imaginären“ und der kulturellen Welt stammen, wieder aktualisiert, verarbeitet und angepasst und gewinnen so wieder an Bedeutung. Durch Prozesse der Angleichung und Nachahmung von traditionellen und modernen Bildern werden die aggressiven Verhaltensmuster strukturiert. Im Bild des *sicarios* sind sie präsent und dienen als Vorbild (Wunsch- und Orientierungsbild).

Für Pädagogen ist diese Situation hoffnungslos, weil das Phänomen des *sicariato* Teil dieser bildhaften Syntax ist und weil die institutionalisierte Erziehung, die gegen Jugendgewalt kämpft, kaum etwas gegen diese alltägliche und volkstümliche „Kultur des Todes“ erreichen kann. Stellt man sich die Frage, warum die Erziehungsprojekte in der Bekämpfung der Gewalt und der gewalttätigen Bilder nicht den gewünschten Erfolg haben, muss man sich vergegenwärtigen, dass wir in einer Kultur leben, in der der „Kopf“ bzw. das Bewusstsein keine große Rolle spielt.

Als wichtigste sozialisierende Institutionen gegenüber anderen nicht-institutionalisierten Einrichtungen wie der „Gang“, dem Fernsehen und den neuen Medien ist die Schule heute in vieler Hinsicht veraltet und ineffektiv. So ist sie z.B. gegenüber einer visuellen Kultur ohnmächtig, die in vielen nicht-institutionalisierten Einrichtungen überwiegt. Die lateinamerikanische Schule ist eine Tochter der Aufklärung. Als Verteidigerin des Wissens und der Schriftkultur kann sie sich nicht effektiv gegen diese alltägliche, volkstümliche orale Kultur wehren, die von einer kollektiven Bilderwelt unterstützt wird, die durch Fernsehen und Kino intensiviert wird.

Die pädagogischen Diskurse gegen Gewalt in Medellin sind lediglich Formen der Anwendung von Erkenntnissen und theoretischem Wissen. Sie haben für die Jugendlichen keine Verbindlichkeit und Überzeugungskraft. Die Worte dieser Diskurse täuschen, und ihre Bilder verführen. Diese Diskurse sind theoretisch und werden von den Jugendlichen nicht beachtet. Die Gesetze und die Normen, die in der Schule zu lernen sind, werden paradoxer Weise gleichzeitig anerkannt und abgelehnt. Sie sind da, um gebrochen zu werden. Die Diskurse gegen Gewalt stoßen auf Verhaltensschemata, die schwierig bewusst zu machen und zu verändern sind. Man stößt auf eine Diskrepanz zwischen der allgemeinen Bedeutung des Gesetzes und den auf seiner Grundlage verinnerlichten Handlungen. In vielen

anderen Bereichen der kolumbianischen Gesellschaft ist die Situation ähnlich und führt zu Indifferenz und Misstrauen. Jede Form rationaler Behandlung stößt im Hinblick auf ihre Wirksamkeit auf enge Grenzen. Man schafft es nicht, dass die Jugendlichen in Medellín ihre Meinung durch Argumente verändern. Die Erfahrungen ihres alltäglichen Lebens erzeugen und verfestigen ihre Auffassungen. Während in der Schule ein „*way of knowing*“ praktiziert und legitimiert wird, setzt sich im alltäglichen Leben ein „*way of doing and using*“ durch. Das gewalttätige Verhalten des jugendlichen *sicarios* ist eine Folge dieses zweiten Weges.

## Literatur

- Bernal, Jorge u. a. (1993): *Ser joven en Medellín. Seis ensayos*. Medellín: Corporación Región.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Caballero, María Cristina (1994): David quiere ser como Escobar. In: *Cambio*, 28, S. 33.
- de Certeau, Michel (1988): *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Dieckmann, B./Wulf, Ch./Wimmer, M. (eds.) (1997): *Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia*. Münster, New York: Waxmann.
- Duzán, Silvia (1990): Si uno no mata lo matan a uno. In: *El Espectador, Magazin Dominical*, September 11, S. 8-11.
- Elias, Norbert (1997): *Über den Prozess der Zivilisation*. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Galtung, Johan (1997): Art. *Gewalt*. In: Wulf, Ch. (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1994): *Mimesis in der Anthropogenese*. In: Kamper, D./Wulf, Ch. (Hg.), *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hg.) (1989): *Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte*. Berlin: Reimer.
- Martín Barbero, Jesús (1992): *Dinámicas urbanas de la cultura*. In: *Gaceta*, 12, S. 48-50.
- Martín Barbero, Jesús (1996): *Comunicación y modernidad en América Latina*. In: *Pretextos*, S. 165-175.
- Mira, Alberto: *Medellín al soco. Cultura urbana e ideología paisa*. In: *Re-lecturas, Medellín*, S. 46-47.
- Pérez Toro, William F./Vélez Rendón, Juan Carlos (1997): *Seguridad ciudadana y homicidio en Medellín*. In: *Estudios Políticos*, 11.
- Salazar, Alonso (1990): *No nacimos pa'semilla*. Bogotá: Cinep.

- Sarlo, Beatriz (2000): Retomar el debate. In: de Mojica, Sara (comp.), *Culturas híbridas – No simultaneidad – Modernidad periférica. Mapas culturales para la América Latina*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Schäfer, Gerd/Wulf, Christoph (Hg.) (1999): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wimmer, Michael/Wulf, Christoph/Dieckmann, Bernhard (Hg.) (1995): *Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Wulf, Christoph (ed.) (1995): *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster, New York: Waxmann.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz.

## **Wolfgang Küper**

### **Die deutsche Bildungszusammenarbeit mit Peru: Projekte, Probleme, Potentiale**

Seit Beginn der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) gehört Peru zu den wichtigsten Partnerländern der Bundesrepublik Deutschland in Lateinamerika. Von 1950 bis 1997 wurden insgesamt ca. 2,5 Mrd. DM bereitgestellt, davon etwa 2/3 an Finanzieller und etwa 1/3 an Technischer Zusammenarbeit.

Nach den Schwierigkeiten wirtschaftlicher Art Ende der 80er Jahre und den Jahren des Terrorismus, in denen die deutsche Zusammenarbeit zurück gefahren wurde, gehört die Bundesrepublik Deutschland jetzt wieder nach Japan und den USA zu den wichtigsten bilateralen Gebern Perus. Allerdings weit aktiver als die bilateralen Geber sind die beiden multilateralen Banken, die Weltbank und die Interamerikanische Entwicklungsbank (mit jeweils ca. 500 Mio US-\$ jährlich). Das entspricht mehr als dem zehnfachen der jährlichen EZ-Zuwendungen der Bundesrepublik Deutschland.

### **Entwicklungsprobleme**

Die Entwicklungsprobleme des Landes sind beträchtlich, allen voran die ungleiche Verteilung von Reichtum und Einkommen zwischen den verschiedenen Schichten des Volkes und die weit verbreitete Armut. Nach den letzten Weltbankzahlen (von 1994) haben die untersten 20% der Bevölkerung lediglich einen Anteil von 4,9% am Gesamteinkommen, während die obersten 20% über 50,4% verfügen.

Die Beteiligung der Bevölkerung am politischen Prozess ist relativ gering. Politische Parteien treten praktisch kaum hervor. Wahlen werden durch Persönlichkeiten gestaltet und gewonnen, nicht etwa durch vor oder hinter diesen stehende politische Bewegungen. Meinungsfreiheit, Rechtssicherheit und die volle Beachtung der Menschenrechte sind nur in Grenzen gewährleistet.



Von den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind vor allem die Kinder betroffen. 56% der Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren kommen aus armen Familien und 27% aus Familien in extremer Armut. 48% der Kinder im 1. Schuljahr sind chronisch unterernährt. Über eine Million Kinder im Alter zwischen 6 und 17 Jahren arbeiten (überwiegend in der Landwirtschaft), 433 000 davon sind unter 12 Jahren.

Die Armut ist vor allem im zentralen Hochland und in den Amazonasgebieten verbreitet, aber auch in den Randzonen der großen Städte. Rund 45% der Bevölkerung des Landes gehören zu den Armen, die mit weniger als einem US-\$ pro Tag am Rande des Existenzminimums leben, 19% zu den extrem Armen. Die Folgen dieser Situation sind hohe Kindersterblichkeit, Mangelernährung und defizitäre Schulbildung. Besonders betroffen von dieser Situation sind die indigenen Bevölkerungsgruppen im Hochland bzw. im Amazonastiefland.

Weit verbreitete Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung sind sowohl Ursache als auch wieder Auswirkung der Armut. Offiziell liegt die Arbeitslosenquote zwar nur bei 8%, fast 70% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter sind jedoch unterbeschäftigt. Viele der Beschäftigten, und das betrifft fast 80% der aktiven Bevölkerung, arbeiten im informellen Sektor, wo nur minimale Einkommen zu erwirtschaften sind. Insbesondere die jungen Menschen haben große Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden.

Die Perspektiven für eine nachhaltige Entwicklung sind beschränkt. Zwar gibt die Regierung der Armutsbekämpfung eine hohe Priorität, entsprechende Maßnahmen sind aber eher bedarfsdeckend und dringen kaum zur Lösung der strukturellen Probleme vor. Eine wirkungsvolle Umverteilung des erwirtschafteten Reichtums findet nicht statt. Staatlicher Autoritarismus behindert die freie Entfaltung der gesellschaftlichen Kräfte und zielt auf Uniformität. Durch die laufende Privatisierungswelle werden Arbeitsplätze eher vernichtet, als dass neue geschaffen werden, und die Einkünfte des Staates aus dem Verkauf von Staatseigentum gehen eher in die normalen staatlichen Ausgaben ein, als dass sie gezielt für langfristige Strukturverbesserungsmaßnahmen eingesetzt würden.

## **Allgemeine Situation im Bildungswesen**

Trotz einer vergleichsweise hohen Einschulungsrate ist der Bildungsstand im Lande niedrig. Es bestehen gewaltige Unterschiede zwischen den städtischen und den (ärmeren) ländlichen Regionen sowie zwischen den priva-

ten und staatlichen Schulen. Das gesamte Bildungswesen ist zu wenig ausdifferenziert, um im Hinblick auf den Erwerb praktisch-technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten den Bedürfnissen der Wirtschaft bzw. den Entwicklungsanforderungen auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen zu entsprechen. Es trägt auch der Sprachenvielfalt des Landes zu wenig Rechnung. Außerdem wird nicht genügend Geld in das Bildungswesen investiert bzw. werden die getätigten Investitionen und die finanzierten Programme zuwenig miteinander koordiniert. Die Zahl der Wiederholer und Schulabbrecher ist hoch. Nur etwa 25% eines Jahrgangs, der die Sekundarstufe erfolgreich abschließt, können derzeit (in postsekundären Institutionen) in den Genuss einer beruflichen Ausbildung kommen. Damit bleiben 75% der Bevölkerung ohne eine geeignete Ausbildung bzw. die Chance dazu.

Mit dem Fehlen eines realistischen bzw. zeitgemäßen nationalen Bildungsprogramms bzw. der mangelnden Umsetzung der vorhandenen Reformvorstellungen, dem Vorherrschen traditioneller zentralistischer Kräfte und dem Fehlen einer Gesamtkoordination im Sektor befindet sich das Bildungswesen in einer schwierigen Situation, die gekennzeichnet ist durch:

- das Fehlen ausreichender Lehr- und Lernmaterialien in den Schulen; insbesondere auf dem Lande,
- unzureichende physische Infrastruktur vieler Bildungszentren,
- antiquierte Unterrichtsmethoden sowohl in der Schule als auch in der Lehrerbildung, die sowohl den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler/innen als auch den objektiven Lernbedingungen im Unterricht (Einklassenschulen, Zweisprachigkeit) nicht gerecht werden,
- ein Curriculum, das die sozio- und multikulturelle Vielfalt des Landes zu wenig berücksichtigt und insgesamt in seiner Umsetzung mit seinem konstruktivistischen Ansatz den Realitäten des Landes bzw. der Verbreitung nicht-spanischer Muttersprachen immer noch nicht hinreichend Rechnung trägt,
- das niedrige Gehaltsniveau und die geringe Qualifikation der Lehrer/innen,
- eine zentralisierte und ineffiziente Bürokratie (Bildungsverwaltung und -administration), die Bildungsinitiativen eher hemmt statt fördert und ihre Aufgaben im Wesentlichen darin sieht, Normen und Regeln aufzustellen und zu kontrollieren statt innovative pädagogische Ansätze zu fördern oder administrative Reformen einzuleiten und umzusetzen.

Auch wenn einige Experten meinen, dass ein deutlicher Rückgang der Misshandlungen der Kinder in der Schule in den letzten Jahren festzustellen sei, wird doch immer noch in der Schule geschlagen. Der Respekt vor dem Kinde als einer eigenständigen, in der Entwicklung befindlichen Persönlichkeit ist noch nicht genügend verbreitet. Ein weiteres Hauptproblem ist das mangelnde Verständnis der Lehrer/innen für die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder.

Einige dieser Probleme spiegeln die folgenden Lebensgeschichten wieder, die wir im Hochland im Umkreis eines früheren Projektes der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung gesammelt haben:

„Mein Lehrer sprach Spanisch während der Schulstunden. Er verstand nichts vom Quechua, deshalb wurde er bitterböse und schimpfte, wenn er uns in Quechua sprechen hörte. Ich verstand in der Schule, wenn er uns unterrichtete, nur wenig, und ich lernte nur wenig. Wenn ich etwas verstand, vergaß ich es schnell wieder. Ich konnte ein bisschen schreiben. Wenn wir schlecht schrieben, schlug uns der Lehrer auf die Hand und zerriss die Blätter, bis wir ordentlich schrieben. Nach dem Lehrer Mario kam der Lehrer Pedro. Er sprach gut Quechua und deswegen sprach er auch mit uns alles in Quechua. Aber wir wollten nicht in Quechua reden, weil wir Angst hatten. Wir dachten, er würde uns ähnlich wie der Lehrer Mario behandeln.“

„Als ich in die Schule kam, lehrte mich meine erste Lehrerin das Lesen mit Leseblättern. Da ich nicht verstand, was diese Blätter sagen wollten, war das einzige, was ich machte, sie auswendig zu lernen. So muss ich sagen, dass ich nichts vom Lesen verstand. Ich konnte nicht lesen, weil ich die Buchstaben des Alphabets nicht kannte. Aber allmählich begann ich, mit der Hilfe meines Vaters zu lesen, der mich mit seinen geringen Lesekenntnissen das spanische ABC lehrte. Aber trotzdem züchtigte mich die Lehrerin hart mit einer Klatsche aus Holz, bis ich Schwellungen am ganzen Körper hatte. Auch zog sie mir oft die Ohren lang, bis mir das Trommelfell platzte. Aus diesem Grunde bin ich bis heute taub.“

## **Die Reform des Bildungswesens und die GTZ-Projekte**

Nach dem neuen Curriculum der Grundschule (von 1998) ist die Erziehung ein fortwährender sozio-kultureller Prozess, orientiert an der integralen Bildung von Personen und an der Entwicklung der Gesellschaft. Die Erziehung trägt – neben der Familie und der Dorfgemeinschaft – zur Sozialisierung der neuen Generationen bei und bereitet sie darauf vor, fähig zu sein, Kultur zu transformieren und zu schaffen, und ihre Rollen und Verantwortlichkeiten als Staatsbürger zu übernehmen.

Die Erziehung soll ethischen Charakter haben und zur Errichtung einer solidarischen und gerechten Gesellschaft beitragen, in der das Leben und die Freiheit respektiert werden. Die Erziehung soll auf die Arbeitswelt vorbereiten und Alle, ohne Unterschiede, erreichen, was auch bedeutet, dass sie interkulturell ist, indem sie den Dialog zwischen den Kulturen und Ethnien auf der Grundlage der multikulturellen und multiethnischen Wirklichkeit des Landes fördert. Damit soll die Erziehung die vielfältigen Probleme angehen, die große Teile der Bevölkerung haben, und insbesondere die, die mit geringer Selbstachtung, dem Verlust der Identität, der Diskriminierung, der Verelendung und der Entfremdung zusammenhängen.

Die jüngeren Menschen sollen ein umfassendes Verständnis der Welt, in der sie leben, erreichen. Sie sollen kreative Fähigkeiten, ihr eigenes Urteilsvermögen und die Fähigkeit zur Lösung von Problemen entwickeln. Sie sollen auch ihre Bedürfnisse nach Spiel und Erholung befriedigen und an den Entscheidungen, die sie betreffen, beteiligt werden.

Die neuen Lehrer und Lehrerinnen sollen „Vermittler“ des Wissens und Lernens sein, die den Kindern helfen, ihre eigenen Lernprozesse zu systematisieren und zu strukturieren. Sie sollen „Forscher“ sein, die die Notwendigkeit sehen, immer neue Dinge zu untersuchen und sich damit in einer sich ständig wandelnden Welt auf dem Laufenden zu halten. Sie sollen auch „Promotoren“ der Dorfgemeinschaften sein, für die sie arbeiten und deren Werte sie den Kindern nahe bringen sollen.

Vor diesem Hintergrund führt die GTZ derzeit mit dem Versuch, über die Reform der Lehreraus- und -fortbildung die Reform des Bildungswesens insgesamt weiter voranzutreiben, drei Projekte im Bildungsbereich durch.

### **3.1 Reform der Lehrerbildung**

Dieses Projekt hat die Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, die den Schülerinnen und Schülern in den Primarschulen im Hinblick auf die Verbesserung ihrer Ausbildung zugute kommen soll, zum Ziel. Es bezieht sich dabei auf die Pädagogischen Hochschulen des Landes, von denen es etwa 400 gibt. 120 davon sind staatlich und ca. 250 sind privat. Zunächst 22, dann weitere 50 der staatlichen Hochschulen sind in ein besonderes Förderprogramm der Weltbank und der Interamerikanischen Entwicklungsbank aufgenommen worden. Auf sie beziehen sich hauptsächlich die Aktivitäten des GTZ-Projektes. Drei Dinge stehen in dem Projekt im Vordergrund:

1. Um die Lehrerausbildung im Lande zu fördern, soll das Projekt den Bedarf an Unterstützung, Beratung und Förderung der Abteilung für Lehrerausbildung im Ministerium und der Hochschulen, der sich während der Erprobung der Lehrerbildungsreform ergibt, decken.
2. Ein Monitoring- und Evaluierungssystem, das Korrekturen in der Erprobung und Durchführung der Modernisierung der Lehrerausbildung gestattet, soll eingerichtet werden.
3. Die drei regionalen Netzwerke, in denen sich die 72 hauptsächlich am Projekt beteiligten Hochschulen organisiert haben, werden dabei unterstützt, einen langfristigen Beitrag zur Sicherung der Qualität der Ausbildung an den Hochschulen zu leisten.

Das Projekt befindet sich in der Durchführungsphase, die vom Februar 1999 bis Januar 2003 dauern soll. Ihr ging eine offene Orientierungsphase vom Juli 1996 bis Juni 1998 voraus. An die Durchführungsphase soll eine Nachbetreuungsphase anschließen.

### **3.2 Lehrerbildung in Interkultureller Zweisprachiger Erziehung (IZE)**

Im Gesamtrahmen der Reform der Lehrerausbildung wird mit diesem Projekt angestrebt, die Ausbildung von Lehrern für die IZE im Andenraum zu verbessern. Das Projekt arbeitet dazu mit fünf ausgewählten Pädagogischen Hochschulen zusammen, die über erste Erfahrungen in dieser Ausbildung verfügen, und koordiniert sich mit einem vergleichbaren Projekt der Lehrerausbildung für die IZE, das mit Unterstützung der Europäischen Union im peruanischen Amazonas-Gebiet durchgeführt wird.

Um das Projektziel zu erreichen, soll die IZE im andinen Raum konzeptionell zwischen allen Beteiligten (den Gemeinden, den gesellschaftlichen Gruppen bzw. Organisationen der Zivilgesellschaft, die sich um die Verbreitung der IZE kümmern, und den staatlichen schulischen Einrichtungen) abgestimmt werden. Der Lehrplan der Ausbildung soll auf die sprachliche und kulturelle Situation der Kinder ausgerichtet und das Lehrpersonal der ausgewählten Schulen befähigt werden, in pädagogisch angemessener Weise die IZE im andinen Raum umzusetzen. Dabei wird besonderer Wert auf die praktische Ausbildung bzw. die Praxisausrichtung der Ausbildung gelegt.

Das zu Beginn des Monats Juli 2000 angelaufene Projekt hat eine erste Phase, die auf drei Jahre veranschlagt ist. Es ist auf eine Gesamtlaufzeit von 6 Jahren angelegt.

### **3.3 Lehrerfortbildung**

Das im Rahmen der Technischen und Finanziellen Zusammenarbeit von der GTZ im Auftrag der KfW (Drittgeschäft) durchgeführte Projekt berät das peruanische Erziehungsministerium in der Durchführung des nationalen Fortbildungsprogramms (Plan Nacional de Capacitación Docente = PLANCAD). Dieses Programm hat zum Ziel, alle Lehrer des Landes in der vorschulischen, der Primar- und Sekundarstufe innerhalb von fünf Jahren in neueren Lehr- und Lernmethoden fortzubilden sowie ihnen grundlegende Techniken der Unterrichtsorganisation zu vermitteln, um dadurch eine effizientere und effektivere Lernleistung der Schüler zu ermöglichen. PLANCAD arbeitet mit der Kaskadentechnik: Bildungsinstitutionen innerhalb des Bildungswesens und in der Zivilgesellschaft werden unter Vertrag genommen und in Seminaren in die Vermittlung der neuen Inhalte eingewiesen. Sie übernehmen dann die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen in eigenen Workshops.

Die GTZ berät bei der Ausschreibung, Auswahl und Untervertragnahme der Bildungsinstitutionen, beim Aufbau eines Monitoring- und Evaluierungssystems, bei der Verbesserung der Koordination der in diesem Programm involvierten Arbeitseinheiten des Ministeriums, der Erarbeitung von Lehrerfortbildungsmaterialien und der Entwicklung eines landesweiten permanenten Konzepts der Lehrerfortbildung.

Das Projekt, das 1996 begonnen hat, soll bis Ende 2001 fortgeführt werden.

### **3.4 Andere Projekte**

Weiter in der Vorbereitung ist ein Vorhaben zur Förderung der institutionellen Stärkung der Pädagogischen Hochschulen, mit dessen Beginn Anfang 2001 gerechnet wird. Mit diesem Projekt sollen ausgewählte Hochschulen dazu befähigt werden, ihre eigene Verwaltungen zu verbessern, die Leitungskräfte von Schulen in ihrem Umkreis in der Schulorganisation

fortzubilden und diese Thematik als neuen Studiengang in ihre regulären Programme aufzunehmen.

Mit dem Convenio Andres Bello (SECAB) wird ein Vorhaben zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien in den Anfangsjahren der Grundbildung durchgeführt, in dessen Rahmen an 16 peruanischen Grundschulen Einfach-Materialien in einer Pilotphase erprobt werden. Weiter sind Ecuador und Bolivien an diesem Projekt beteiligt. Es steht kurz vor seinem Abschluss.

### 3.5 Projekte in der Vergangenheit

In der Vergangenheit hat die Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Technischen Zusammenarbeit (über die GTZ) im Erziehungswesen Perus insgesamt die folgenden Projekte gefördert:

- Zweisprachiges Primarschulwesen in der Region Puno (Quechua und Aymara/Spanisch) (Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, PEEB-P), (1975-1991);
- Sportförderung:  
Entsendung von Sportlehrern und Lieferung von Sportgeräten (Curriculumentwicklung für die Primarschule im Bereich des Sportunterrichts) (1975-1983);  
Beratung beim Aufbau des Breitensports (Breitensportförderung an sozialen Brennpunkten) (1988-1995);
- Förderung der beruflichen Sekundarbildung und Ausstattung der ESEP Middendorf (Escuelas Secundarias de Educación Profesional) (1975-1982);
- Förderung der Universitäten:  
Im Bereich der Chemie und des Korrosionsschutzes (Universidad Católica), des Genossenschaftswesens (Universidad de Lima), der Kommunikationswissenschaften (Universidad de Lima) und der Wasserwirtschaft (Universidad de Piura);
- Förderung der Modernisierung des Bildungswesens (seit 1993): Grundlagenstudie und Reform der Lehrerbildung (Orientierungsphase 1996-1998) sowie

außerdem im Bereich der beruflichen Ausbildung:

- technische Ausbildungsstätten in der (ehemals) staatlichen Berufsbildungsorganisation SENATI (seit 1962)
- Gewerbeförderungszentrum in SENATI (ab 1974)
- Meisterausbildung in SENATI (1986-1995)
- Fort- und Ausbildung der Ausbilder für die berufliche Bildung (1998-2001).

Mit unserer Beteiligung an der Grundlagenstudie des Bildungswesens, die 1993 zusammen mit der Weltbank, der Entwicklungsorganisation der Vereinten Nationen UNDP und der UNESCO durchgeführt wurde, haben wir dazu beigetragen, die Grundlagen für die laufenden Reformmaßnahmen zu legen.

#### **4. Besondere Probleme der Projektarbeit**

Bei unserer Arbeit im Lande gibt es vielfältige Probleme: Insgesamt bestehen viel zu viele Pädagogische Hochschulen, und viele ihrer Absolventen finden keine Arbeit in ihrem Beruf. Auch die Aktivitäten der Lehrerfortbildung sind eigentlich nur ein Tropfen auf den heißen Stein: Sie müssten in Verbindung mit der Lehrerausbildung unter Nutzung der guten Beziehungen zu den privaten und öffentlichen Bildungsinstitutionen zu einem Gesamtsystem der kontinuierlichen Lehrerfortbildung ausgebaut werden. Daran arbeiten wir.

Die Reduzierung der Lehrerausbildungsstätten auf den tatsächlichen Bedarf des Landes ist ein großes Problem. Der Großteil dieser Hochschulen befindet sich (außerhalb von Lima) in den verschiedenen Landesteilen. Dort sind sie oft die einzige Möglichkeit für die Sekundarschulabgänger, eine weitere Ausbildung zu erhalten. Ihre Schließung wäre eine Katastrophe für diese Jugendlichen. Eine Möglichkeit zur sinnvolleren Nutzung dieser Institutionen wäre die Diversifizierung ihrer Ausbildungsangebote z. B. im Hinblick auf sozialpädagogische Fachrichtungen.

Neben den Lehrerausbildungsstätten im Lande bilden noch etwa 40 Universitäten in pädagogischen Fachrichtungen, insbesondere Lehrer für Primar- und Sekundarschulen, aus. Traditionell sind die Einwirkungsmöglichkeiten der Regierung auf die Universitäten außerordentlich beschränkt. Eine Koordinierung dieser Studiengänge mit denen der Lehrerausbildungsstätten oder eine vernünftige Arbeitsteilung oder Abstimmung findet deshalb nicht ausreichend statt.



Erst seit dem Beginn der 60er Jahre kann man in Peru von der Entwicklung eines modernen Bildungswesens sprechen. Bis dahin galt ein im Wesentlichen auf die Oberschicht zugeschnittenes traditionelles, im Humanismus des 19. Jahrhunderts begründetes Bildungswesen. Die „Modernisierung“ verlief zunächst im wesentlichen in quantitativer Hinsicht. Wichtigere inhaltliche Reformen kamen während des Militärregimes anfangs der 70er Jahre in Gang. Im wirtschaftlichen Niedergang der 80er Jahre gingen große Teile der erreichten Ergebnisse wieder zurück. Erst seit 1990 ist eine langsame Erholung festzustellen, in der Reformmaßnahmen eingeleitet wurden, die weitgehend vom neoliberalen Credo der gegenwärtigen Regierung getragen werden.

Da das ganze Bildungswesen sehr einseitig strukturiert ist, wird von der Grundschule über die Sekundarschule bis in die Universität auf die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder wenig Rücksicht genommen. Somit kann jeder, der das ordentliche Schulwesen durchlaufen hat, Lehrer werden. Die Vorkenntnisse dazu (nach 6 Jahre Grundschule und 5 Jahren Sekundarschule) sind oftmals sehr gering. Eigentlich müsste das gesamte Bildungswesen im Hinblick auf eine stärkere Diversifizierung und Flexibilisierung der Ausbildungsgänge reformiert werden. Für die große Mehrheit der Kinder müssten entsprechend praktisch ausgerichtete postprimäre Ausbildungsgänge geschaffen werden. Um entsprechende Veränderungen voranzutreiben, haben wir in der Gemeinschaft der europäischen Staaten eine Arbeitsgruppe gebildet, die jetzt anfängt, mit den verschiedenen Stellen im Ministerium diese Problematik zu diskutieren.

Es ist nicht einfach, die verschiedenen Projekte in einem Gesamtprogramm, das seit einigen Jahren geplant ist, zusammenzufassen. Das bezieht sich vor allem auf das Vorhaben der Lehrerbildung in der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung. Die Schwierigkeiten liegen nicht nur auf der peruanischen, sondern auch auf der deutschen Seite. Unser Auftraggeber, das BMZ, hat Zweifel an der Richtigkeit des eingeschlagenen Weges in der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung. Dabei ist sicher richtig, dass wir in der Vergangenheit hier im Lande, trotz intensiver Bemühungen, nur langsam Erfolge erzielen konnten. Unser Versuch, ein System der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung in der Provinz Puno aufzubauen, konnte nicht so richtig gelingen. Die Widerstände in der Gesellschaft gegen eine Emanzipation der indigenen Bevölkerungsgruppen sind immer noch groß, das Verständnis für ihre Probleme ist wenig verbreitet und der Respekt vor der kulturellen Vielfalt gering. Bis heute konnte sich keine starke eigenständige Vertretung der indigenen Volksgruppen bilden, die ihre In-

teressen wirkungsvoll vertritt. Die Verwaltung der Provinzen wird von Lima bestimmt, auf die lokalen Bedingungen wird wenig Rücksicht genommen. Damit besteht das Problem weiter, dass vielen Kindern im Hochland und im Amazonas-Gebiet, aber auch in den Randgebieten der größeren Städte das Recht auf Bildung in ihrer Muttersprache verwehrt wird.

Darüber hinaus gibt es andere Probleme, an denen wir wenig ändern können. Das sind im wesentlichen Probleme der Finanzierung und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Die Lehrerbesoldung ist zu gering, die Finanzierung der Schulen ist nicht ausreichend. Die Staatsausgaben sind beschränkt. Die Gesellschaft ist nach wie vor noch von starken konservativen Kräften getragen und nur schwer in eine multikulturelle, offene, freiheitliche Gesellschaft, die sich effektiv den Gegebenheiten der sich globalisierenden Welt im 21. Jahrhundert stellt, zu transformieren.

## **5. Potentiale der Entwicklung in Bildungswesen**

Das neue Curriculum der Lehrerbildung für die Primarschulen ist recht fortschrittlich. Dem Curriculum für die Primarschule folgend gruppiert es den alten Fächerkanon in vier grundlegende Fachgebiete (*áreas*): Kommunikation (Sprache), Mathematik, Ökosystem und Gesellschaft. Soweit wie möglich sollen diese Gebiete interdisziplinär vermittelt werden. Das Curriculum stellt sich auf den Stand der neueren Pädagogik und ist stark vom Konstruktivismus bestimmt, mit seinem Schwerpunkt auf dem eigenbestimmten Lernen – weg von alten Unterrichtsmethoden. Der Lehrer hat eine dreifache Ausrichtung als Vermittler des Wissens, als Promotor der Gemeinde, in der die Schule liegt, und als „Forscher“, der sich um die Durchdringung der Probleme in seinem Umfeld bemüht. Ein weiterer Schwerpunkt des Curriculums ist die enge Verbindung von praktischer Ausbildung und forschender Tätigkeit, die beide schon im ersten Studienjahr beginnen.

Überall in den Lehrerbildungsinstituten, mit denen wir zusammenarbeiten, stellen wir eine hervorragende Motivation und einen großen Enthusiasmus, die Dinge zu ändern, fest. Die Professor/inn/en haben eine neue Haltung gegenüber den Studenten eingenommen. Sie bemühen sich, eine aktive Pädagogik umzusetzen und vor allem Gruppen- und Projektarbeit zu realisieren. Immer wieder kann man beobachten, dass die Kinder in den Versuchs- und Praktikumsschulen der Institute selbstbewusster werden und freier und eigenständiger agieren. Weiter sind alle Beteiligten aufgeschlos-

sen für die Untersuchung neuer Dinge. Ein Sonderfonds des Projekts zur Lehrerausbildung, über den innovative (Forschungs-) Arbeiten unterstützt werden können, ist schon bei seiner ersten Ausschreibung voll eingeschlagen. Es wurden über 100 Projekte eingereicht, aus denen 22 zur Finanzierung ausgewählt wurden.

Insgesamt kann man feststellen, dass der Prozess der Reform der Lehrerbildung – entgegen der Praxis in vielen Ländern der Welt – sehr partizipativ gestaltet ist. Alle einzelnen Schritte werden gemeinsam mit den Vertretern der hauptsächlich beteiligten Lehrerbildungsanstalten gestaltet. In zahlreichen Versammlungen und Seminaren sind die Einzelheiten der Reform ausgestaltet und vertieft worden. Die Professoren der Lehrerbildungsanstalten haben nicht das Gefühl, dass ihnen von oben etwas vorgesetzt wird. Sie sind vielmehr die wesentlichen Gestalter des Prozesses. Hervorzuheben ist weiterhin, dass auch die Studenten sehr stark in diesen Prozess einbezogen sind. Sie nehmen an vielen Veranstaltungen der Gesamtreform, hauptsächlich den jährlichen Treffen der Netzwerke, Teil und sind auch bei der Ausgestaltung des Curriculums in den Instituten offiziell eingeschaltet.

Bildung und vor allen Dingen Bildungsreform ist eine verzwickte Angelegenheit. Viele Dinge innerhalb und außerhalb des Bildungswesens greifen dabei ineinander. Wir können uns nicht nur auf den engen Bereich unserer Projekte, die Lehreraus- und -fortbildung beschränken, wenn wir systemisch verändernd tätig werden wollen. Drei Dinge stehen dabei im Vordergrund:

- Das Bildungswesen muss sich insgesamt flexibilisieren und verändern, um allen Kindern ihren besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend Ausbildungsmöglichkeiten zu geben und nur die wirklich geeigneten in die höheren Bildungsgänge zu lenken.
- Die Schule muss mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten bekommen. Zentralistische Strukturen müssen eingeschränkt werden. Eine Dezentralisierung der Erziehungsverwaltungen muss stärker gefördert werden.
- Das große Problem der Sprachbehandlung im Unterricht für die vielen Kinder, die die herrschende Unterrichtssprache, das Spanische, nicht beherrschen, muss gelöst werden.

Die umfangreichen Gesamtprobleme des Bildungssektors in Peru lassen sich nicht allein über Bildungsaktivitäten lösen. Das gilt insbesondere für die zwangsläufig begrenzten Interventionen der Entwicklungszusammenarbeit. Durchgreifende Veränderungen im Bildungsbereich sind letztlich

nur im Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesses aufzugreifen. Dieser Prozess muss sich sowohl auf die Veränderung der Denkstrukturen (Auflösung der traditionellen Muster der noch etablierten Klassengesellschaft) als auch der Handlungsstrukturen (Herbeiführung von Konsensprozessen) und der Organisationsstrukturen im weitesten Sinne (Dezentralisierung der Macht, Gewährleistung der Rechtssicherheit, Beteiligung der Bevölkerung am politischen Prozess, Stärkung der Zivilgesellschaft und Sicherstellung der Chancengleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft) beziehen.

Zu allen Aspekten dieses Veränderungsprozesses leisten positive Veränderungen in Bildung und Erziehung direkte und indirekte Beiträge. Daran mitzuwirken ist eine lohnende und immer wieder auch professionell befriedigende Aufgabe.

## Bildungspolitik in Mosambik – Eine Fallstudie

Bildungspolitische Entscheidungsprozesse in Mosambik sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Die Datenlage über die finanziellen Ressourcen der Bildungspolitik ist als sehr schlecht zu bezeichnen (vgl. die diesbezüglichen Untersuchungen von Castiano/Fuchs 1999). Die Armutssituation des von einem langen Befreiungskampf (1964-1975), einem langen Bürgerkrieg (1977-1992) und von Naturkatastrophen (die große Überflutung im Jahr 2000) gezeichneten Landes im südlichen Afrika beeinträchtigt die Bildungspolitik in großem Maße. Aber gerade vor diesem Hintergrund mag es interessant sein zu fragen, wer im bildungspolitischen Kontext wie auftritt und wie sich Bildungspolitik unter solch widrigen Umständen gestalten lässt.

Bildungspolitik ist im Allgemeinen durch staatliche Akteure geprägt, die in Bund, Ländern und Kommunen Bildung gestalten und verwalten. Darüber hinaus wird über nichtstaatliche gesellschaftliche Akteure Bildungspolitik beeinflusst; von besonderer Bedeutung sind hier in Industriestaaten die politischen Parteien (vgl. ausführlich zu den verschiedenen Akteuren der Bildungspolitik Fuchs/Reuter 2000; S. 33 ff.). Im weitesten Sinne wird Bildungspolitik damit überwiegend vom Staat, begleitet durch zivilgesellschaftliche Kräfte, gestaltet und verantwortet.

### 1. Bildungspolitik des mosambikanischen Staates

Schulische Bildung wird in Mosambik staatlich verantwortet. Da Mosambik weitgehend als Zentralstaat organisiert ist, liegt die Verantwortung für die Bildungspolitik im Ministerium für Erziehung (Ministério da Educação, MINED) (und nicht in den Provinzen). Durch folgende Aktivitäten zeigt sich der Staat formal als handelndes Subjekt der Bildungspolitik (vgl. im Überblick Castiano 1997):

- Der Bildungshaushalt wird durch die Regierung verabschiedet und durch die Verwaltung umgesetzt.
- Privatschulen bedürfen einer staatlichen Genehmigung und werden durch den Staat laufend überprüft (vgl. Chiluvane 1999).
- Lehrkräfte sind beim Staat angestellt, sofern sie nicht in Privatschulen arbeiten.
- Die Lehrerbildung ist ein staatliches Ausbildungsmonopol.
- Lehrpläne werden staatlich erstellt und verabschiedet.
- Die Unterrichtssprache (Portugiesisch) ist festgelegt.

Die Regierung ist 1994 erstmals (und 1999 zum zweiten Mal) demokratisch gewählt worden; die Regierungsarbeit wird durch die Opposition kritisch begleitet. Über Bildungspolitik wird regelmäßig in einer freien und relativ unabhängigen Presse berichtet. Sowohl die Wahl 1994 wie auch die Wahl 1999 konnte die FRELIMO (die vormalige sozialistische Einheitspartei, die sich selbst als Befreiungsbewegung bezeichnende Frente de Libertação de Moçambique) gegen die RENAMO (die frühere nationale Widerstandsbewegung Resistência Nacional Moçambicana) für sich entscheiden (1994 FRELIMO 44,33%; RENAMO 37,78%; 1999 FRELIMO 48,5%; RENAMO 38,8%; vgl. Boethius 2001, S. 7-10). Im Bürgerkrieg waren sich RENAMO und FRELIMO im bewaffneten Kampf unversöhnlich gegenüber gestanden. Ähnlich der Kampfzonen im Bürgerkrieg sind heute die Parteienmehrheiten organisiert: Während der Norden des Landes überwiegend RENAMO dominiert ist, vereinigt im Süden die FRELIMO die deutliche Wählermehrheit auf sich.

Die Bildungspolitik des mosambikanischen Staates ist davon geprägt, die schulische Versorgung im Land sicherzustellen. Davon ist Mosambik noch weit entfernt. Der UNDP-Bericht weist für Mosambik für das Schuljahr 1997 eine Bildungsbeteiligung im Grundschulbereich (gemessen an der jeweiligen Altersgruppe) von 39,6% und im Sekundarbereich von 22,4% aus, hingegen spricht das Erziehungsministerium in Mosambik von einer Beschulungsrate in der Grundschule von 67% im selben Schuljahr (vgl. Plano Estratégico de Educação 1997, III A und VIII B). 1990 verfügte – so ein Weltbankbericht – nur etwa 3000 bis 4000 Mosambikaner (von 18 Millionen) über einen Universitätsabschluss, von denen 2000 außer Landes arbeiteten (World Bank 1991, S. 17). Damit konnten nur 0,1% der im gesamten Land Beschäftigten einen Universitätsabschluss vorweisen. Vermutlich hat sich diese Relation in den neunziger Jahren leicht verbessert (verlässliche Zahlen liegen nicht vor); dennoch kann nicht von einer

nur annähernd hinreichenden Relation von Hochschulabsolventen gesprochen werden. Diese Situation führt zu erheblichen Problemen im Aufbau des Bildungswesen, da die Personaldecke dafür sehr dünn ist.

## **2. Aspekte der spezifisch mosambikanischen Situation: Bildungspolitik ohne Zivilgesellschaft?**

Neben der extremen Mangelsituation im Bildungswesen, die die Bildungspolitik auf weiten Strecken prägt, wird die Situation durch die mangelnde Entwicklung der Zivilgesellschaft deutlich erschwert. In Mosambik zeigt sich die bekannte Tatsache, dass Politik nicht nur in der Verantwortung von Regierungen steht, sondern auch auf der Basis einer funktionierenden Zivilgesellschaft aufgebaut sein sollte. Dies ist gerade in einem auf die eigene Gesellschaft bezogenen Handlungsfeld, wie der Bildungspolitik, von Relevanz.

Im Folgenden sollen diesbezüglich einige der Spezifika mosambikanischer Bildungspolitik kurz erläutert werden.

### **2.1 Die mangelnde Präsenz des Staates**

In Teilen Mosambiks ist der Staat nicht präsent. Weder als Anbieter von Infrastruktur im Gesundheits- oder Bildungsbereich noch im Hinblick auf die Kontrolle des Gewaltmonopols tritt er – gerade in den nördlichen Regionen des Landes – nennenswert in Erscheinung. Dies ist eine Folge der Bürgerkriegssituation und der Überschwemmungen; zudem ist diese Situation durch die äußerst geringen Transportkapazitäten, die mangelnde Infrastruktur und die geographische Lage der Hauptstadt im äußersten Süden des Landes bedingt.

War die Wahlbeteiligung bei den ersten Präsidentschafts- und Parlamentswahlen im Jahr 1994 mit 88% der Wahlberechtigten angesichts der Strukturprobleme des Landes sehr hoch (vgl. Weimer 1995), so sank sie bei den Kommunalwahlen im Jahr 1998 auf unter 14,58% – ein Ausdruck, dass der Euphorie des Friedensschlusses nach dem Bürgerkrieg eine tiefgreifende Resignation über staatliches Handeln wich (vgl. die Analyse von Castiano 1998; bei den nationalen Wahlen 1999 lag die Wahlbeteiligung aufgrund der Teilnahme der RENAMO an den Wahlen zwar bei 68,5%; dennoch war dies eine um 20% geringere Wahlbeteiligung als 1994). Die

Dezentalisierungsmaßnahmen in der Verwaltung kommen nur schleppend voran; gleichzeitig können Maßnahmen der Zentralregierung aufgrund des Ressourcenmangels häufig nicht effektiv durchgeführt werden. Beispielsweise treten bei der Durchführung der zentralen schulischen Abschlussprüfungen immer wieder Pannen auf, da zu wenig Transportkapazitäten für die Verteilung der Prüfungsaufgaben vorhanden sind. Die Infrastruktur (auch im schulischen Bereich) ist auf das Zentrum Maputo konzentriert. Sekundarschulen gibt es nur in wenigen Städten.

## **2.2 Die Spannung zwischen „nation building“ und „kultureller Identität“**

Die Partizipationsmöglichkeiten an bildungspolitischen Entscheidungen sowie im Bildungssystem selbst sind sehr schwach ausgeprägt. Das Schulsystem ist ausschließlich in der Amtssprache Portugiesisch organisiert, und zwar sowohl im Hinblick auf die Bildungsverwaltung wie auch im Hinblick auf die Unterrichtssprache (vgl. Castiano/Reuter 1996). Nur ca. 1,2% der Bevölkerung sind jedoch portugiesisch muttersprachlich sozialisiert. Etwa 23% der Bevölkerung sprechen Portugiesisch als Zweitsprache (Castiano 1997, S.160). Die meisten Kinder werden so ohne portugiesische Kenntnisse eingeschult – im Unterricht wird aber ausschließlich diese Sprache verwendet. Die Entscheidung Portugiesisch als „neutrale Sprache“ nach der Entkolonisierung als Amtssprache weiter zu verwenden, liegt darin begründet, keine der 20 Regionalsprachen bevorzugen und damit eine Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte vermeiden zu wollen (vgl. ausführlich Castiano 1997). Der Preis für diese „*nation building-strategy*“ ist hoch: Die Mehrheit der Bevölkerung wird von der „nationalen Debatte“ (Mazula 1993) ausgeschlossen. Der Staat ist von der eigenen Bevölkerung entfremdet; der Vergesellschaftungsprozess stagniert. Die Unterrichtsqualität ist allein aufgrund der Sprachensituation niedrig; schließlich beherrschen auch viele Lehrkräfte die Unterrichtssprache nur sehr mangelhaft. Zudem ist Portugiesisch eine Sprache, die zwar den lusophonen Wirtschaftsraum erschließt und die Integration in die Region des südlichen Afrikas erschwert. Da viele Mosambikaner in Südafrika arbeiten und das südafrikanische Fernsehen an vielen Stellen empfangen werden kann, ist das Erlernen von Englisch weitaus attraktiver, so dass auch an dieser Stelle sich eine weitere Kluft öffnet zwischen denen, die zusätzlich Englisch sprechen können und jenen, die dieser Sprache nicht mächtig sind.



Bildungsangebote sind damit an vielen Stellen unattraktiv. Nur 5% der in die erste Klasse eingeschulten Kinder beendeten Anfang der neunziger Jahre gemeinsam (ohne Wiederholung, Unterbrechung oder Abbruch) die fünfte Klasse mit Erfolg (vgl. Castiano/Fuchs 1999, S. 20). Nur sechs von einhundert eingeschulten Schülern schafften den Übergang von der ersten in die zweite Stufe der Grundschule (EP2, zu vergleichen mit der Klasse 5/6 der deutschen Sekundarstufe I; vgl. Plano Estratégico de Educação 1997, IIIB). Zudem vertritt die Schule inhaltlich die Moderne und berücksichtigt in keiner Weise die gewachsene kulturelle Identität der Bevölkerung (vgl. ausführlich Mulhanga 1998). Gerade die Grundbildung ist eher auf die Qualifikation für weiterführende Schulen konzentriert als für Perspektiven im formellen oder informellen Sektor bzw. der Subsistenzlandwirtschaft zu sorgen (vgl. Castiano/Fuchs 1999, S. 42).

Im Hinblick auf die Akteure in der Bildungspolitik hat diese Entscheidung über die Schulsprache Portugiesisch weitreichende Konsequenzen:

- Schülerinnen und Schüler erleben die Schule als der eigenen Lebenswelt entfremdet. Die extrem hohe Drop-out-Quote macht deutlich, dass die schulische Lernsituation kaum Rückbindung in die Gesellschaft vorweisen kann. Die letztendlichen Subjekte der Bildungspolitik, die lernenden Schülerinnen und Schüler, erkennen die Institution Schule in weiten Teilen für ihr eigenes Leben nicht als zukunftsrelevant an.
- Eltern haben aufgrund dieser Situation kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung. Nicht nur, dass kaum Partizipationsmöglichkeiten ausdifferenziert sind (bzw. sich nach dem neuen Schulentwicklungsplan von 1997 im Aufbau befinden); viele Eltern können aufgrund der Sprachenvielfalt und des Gebrauchs des Portugiesischen in der Schule keine differenzierte Kommunikation mit der Schule aufbauen. Auf unterer Ebene ist damit eine Mitbestimmung im schulischen Alltag schon aus sprachlichen Gründen erschwert.

### **2.3 Die Spannung zwischen „sozialistischer Partei“ und „demokratischem Reformprozess“ als Ausdruck der bildungspolitischen Probleme eines Transformationsstaates**

Der in Mosambik 1987 über die Strukturanpassungsmaßnahmen des Internationalen Währungsfonds angefangene Transformationsprozess eines einstmals sozialistischen Staates in das System der freien Marktwirtschaft

spiegelt sich auch in der Bildungspolitik wider und führt zu nicht unerheblichen Problemen.

Ein Problem liegt in der mangelnden Akzeptanz einer leistungsbezogenen Stellenbesetzungspolitik. Die Regierungs- und einstmalige Einheitspartei FRELIMO wie auch die Oppositionspartei RENAMO haben Schwierigkeiten, ihre Personalpolitik den neuen Bedingungen einer nach Leistung und bürokratischen Kriterien arbeitenden Gesellschaft anzupassen. So gab es Fälle, in denen sich die Provinzverwaltungen, die zu Zeiten des Bürgerkrieges im Herrschaftsbereich der RENAMO standen und wo heute die Partei auf regionaler Ebene die Stimmenmehrheit auf sich vereint, weigerten, Lehrkräfte zu akzeptieren, die der RENAMO nicht angehörten. Umgekehrt weigerte sich die Regierung, diejenigen Lehrkräfte, die der RENAMO angehörten, aufgrund ihres „niedrigen Ausbildungsstandes“ als Lehrkräfte zu übernehmen (vgl. Castiano 1997, S. 145).

Beide Bürgerkriegsparteien sind formal in eine demokratische Struktur eingebunden. Auf Ebene des Zentralstaates ist die FRELIMO in der Regierungs-, die RENAMO in der Oppositionsrolle. Auf Ebene der Provinzen dreht sich das Verhältnis – gerade im Norden des Landes – um: Hier hat die RENAMO die Wahlen gewonnen, während die FRELIMO in der Oppositionsrolle ist. Gerade die FRELIMO zeigte in der Vergangenheit nicht unerhebliche Probleme, diese Rollenverteilung zu akzeptieren und im Norden des Landes der RENAMO die Verantwortung zu übergeben. Die Machtansprüche der FRELIMO haben die RENAMO in den Kommunalwahlen zum Wahlboykott getrieben. Diese Probleme der gegenseitigen Anerkennung haben gravierende Auswirkungen auf die Bildungspolitik, denn gerade die Schulen sind in den von der Hauptstadt entfernten Gebieten häufig die einzigen Repräsentanten staatlichen Handelns. Die Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Partei ist nach wie vor im Bildungssystem ein wichtiger Beförderungsmotor (bzw. eine -bremse; vgl. Boethius 2001).

Ein weiteres Problem liegt in der schleppenden Reform der Bildungsverwaltungsstruktur. Das Bildungssystem ist zentral organisiert; das Verwaltungsmodell stammt aus dem Sozialismus. Dominant ist das Prinzip der „doppelten Unterstellung“: Provinzdirektoren für Bildung sind einerseits dem zentralen Ministerium, andererseits der Provinzregierung unterstellt. Ministerium und Provinzverwaltung sind in nicht wenigen Fällen gegensätzlichen Parteien verbunden. Damit ist die Schulverwaltung ineffizient und an vielen Stellen handlungsunfähig (vgl. Castiano 1997, S. 181). Die meisten Entscheidungen im Bildungsministerium (bis hin zur Lehrerein-

stellung!) müssen vom Minister persönlich unterzeichnet werden. Die Verwaltung ist ineffizient und nicht unempfindlich gegenüber Korruption.

## **2.4 Probleme des Aufbaus des Bildungswesens durch Mangel an Fachkräften**

Die bildungspolitischen Bemühungen in Mosambik stehen vor dem Problem eines großen Fachkräftemangels im Bildungswesen.

25% der in der EP 1 (Grundschule der Klassen eins bis fünf; Ensino Primário do Primeiro Grau) arbeitenden Lehrkräfte haben überhaupt keine Ausbildung (vgl. da Costa Santos Hübner 1999). Die Lehrerbildung ist erschwert, da es kaum Fachkräfte für die Ausbildung dieser Lehrkräfte gibt. Lehrkräfte werden nur mangelhaft ausgebildet. Gleichzeitig wird ihnen im pädagogischen Alltag eine hohe Professionalität abverlangt: Viele Kinder und Jugendliche sind durch den Bürgerkrieg traumatisiert. Viele Familien haben als Binnenmigranten ihre Heimat verloren. Entsprechend multilingual stellt sich die Klassensituation dar. Der soziale Wandel ist von einem Tempo, der traditionellen Sozialisationsinstanzen zerbrechen lässt. Daraus resultieren unterrichtliche Probleme, die ohne fundierte pädagogische Ausbildung kaum zu bewältigen sein dürften.

Diese Problemlage wird erschwert durch das schlechte Ansehen des Lehrerberufs. Der Beruf des Grundschullehrers verliert an Prestige – wer eine entsprechende Schulbildung erreicht hat, wandert zum Teil lieber in die lukrativere Privatwirtschaft, das Privatschulwesen oder die Bildungsprojekte der Geberorganisationen ab. Die im Grundschulsystem verbleibenden Lehrkräfte leiden unter ihrer schleichenden Verarmung und ihrem gesellschaftlichen Abstieg (vor allem gegenüber sozialistischen Zeiten; vgl. Balóí u. a. 1995, S. 11 ff.). Diese Situation führt wiederum zu einer schlechten Ausgangssituation zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Zudem wird innerhalb der Bildungselite die soziale Kluft zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung mit den daraus resultierenden unterrichtlichen Problemen – auch im kulturellen Kontext – größer. Die Bildungselite ist im Ausland, z.T. im sozialistischen Ausland, sozialisiert. Viele Lehrkräfte bzw. Fachkräfte der Bildungsverwaltung wollen nicht auf dem Land arbeiten oder haben den Bezug zu traditionellen Normen und Werten verloren: „Es ist davon auszugehen, dass die kulturelle Entfremdung der Bildungselite im Erziehungswesen ein Problem bleiben wird“ (Castiano/Fuchs 1999, S. 44). Die Interessen dieser Bildungselite sind

häufig nicht kongruent mit den von außen wahrnehmbaren gesamtgesellschaftlichen Bedürfnissen; vielmehr steht das Bedürfnis der Absicherung der eigenen Existenz im Vordergrund (Boethius 2001). Dieser Umstand behindert den Aufbau einer funktionierenden Bildungsverwaltung. Es gibt offensichtlich kaum Mechanismen, die den Eigennutz der Beteiligten in einen Nutzen des Gemeinwohls übersetzen helfen.

## **2.5 Die finanziellen Möglichkeiten des Staates und das Problem der Steuerung der Bildungspolitik**

Mosambik leidet – trotz des Erlasses einiger Schulden Ende der neunziger Jahre – unter einer hohen Schuldenlast und einem geringen Bruttoinlandsprodukt. Der Staatshaushalt wird – vor allem im Sozialbereich – in großen Teilen durch Unterstützung aus dem Ausland finanziert. 1992 finanzierte der Staat nur ca. 50% des Bildungsetats (vgl. die genauen Zahlen Castiano 1997, S. 196 ff.) Die Bildungszusammenarbeit erfolgt zum Teil als Finanzhilfe, zum Teil in multi- oder bilateraler Projektarbeit mit den entsprechenden Geberstaaten. Von der moslemischen Entwicklungsbank, den großen (Bildungs-) Organisationen wie UNESCO, UNICEF, OPEC, Weltbank, der Afrikanischen Entwicklungsbank oder der Europäischen Union sowie von staatlichen Organisationen wie SIDA (Schweden), CIDA (Kanada), DANIDA (Dänemark), GTZ (Deutschland), DFID (Großbritannien) werden Mittel zur Unterstützung des Bildungswesens bereit gestellt. Für die Projekte, die von der Weltbank, der afrikanischen Entwicklungsbank und den UN-Organisationen übernommen werden, wurde ein zentrales Koordinationsbüro eingerichtet. Zudem bemüht sich die mosambikanische Regierung, alle Projekte in einer „Abteilung für die Koordinierung von Tätigkeiten der Bildungsgeber“ (RECODE, Reunião para a Coordenação dos Doadores de Educação) zusammenzufassen. Allerdings verliert sie einen Teil der Entscheidungsmöglichkeiten im Bildungssektor: „Die durch bi- und multilaterale Organisationen geleistete umfangreiche finanzielle, organisatorische und personelle Unterstützung gibt Anlass, über die Abhängigkeit Mosambiks von den Gebern nachzudenken. Die Chancen einheimischer staatlicher Akteure und NGO's, sich zu entwickeln und die Projekte weiterzuführen, sind aufgrund dieser Abhängigkeiten gering“ (Castiano/Fuchs 1999, S. 43). Leider gibt es kaum umfassende Analysen dieser Arbeit und ihrer Effektivität. Nach einer – allerdings veralteten und ungenauen – Analyse von Hanlon (1991) stammte 1990 ein wesentlicher Teil der Hilfsleistungen von

Nichtregierungsorganisationen aus Waren, Dienstleistungen und Projekten, um die die mosambikanische Regierung nicht gebeten hatte, weil sie sie nicht als prioritär ansah.

Die Bildungshilfe verteilt sich zudem ungleich: In die Provinz Maputo entfielen 1994 13,8 US-\$ pro Schüler, während es in der am stärksten durch Kriegsschäden betroffenen Provinz Tete 5,5 US-\$ und in der Provinz Nam-pula nur 1,3 US-\$ pro Schüler waren. Die bereits durch die Infrastruktur gegebenen unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildungseinrichtungen werden durch diese Ungleichverteilung zementiert.

Zudem profitiert eine neue Bildungselite von der Abhängigkeit vom Ausland. Arbeitsstellen im Bildungssektor bei Nichtregierungs- bzw. Geberorganisationen sind häufig finanziell attraktiver als entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten beim Staat (vgl. exemplarisch zur Veränderung der Struktur von Nichtregierungsorganisationen Engels 1995). 1997 sah sich der Staat gezwungen, die Gehälter im Bildungssektor um 40% zu erhöhen (Plano Estratégico de Educação 1997-2001; die Gehaltserhöhung wurde allerdings erst 1998 realisiert), um nicht zu viele seiner Staatsdiener an Nichtregierungsorganisationen bzw. Hilfswerke zu verlieren. Viele Angestellte bedienen sich einer Doppelstrategie: Sie behalten die sichere Stelle im Staatsdienst und arbeiten zusätzlich an einer Privatschule oder an einer anderen privaten Bildungseinrichtung (und verdoppeln damit ihr Gehalt). Im Jahr 1998 hatte nach meinem Kenntnisstand fast das gesamte geisteswissenschaftliche Personal der Pädagogischen Hochschule entsprechende Nebenverdienstquellen, die zu einer Reduzierung der Arbeitskraft am eigentlichen Arbeitsplatz sowie in nicht wenigen Fällen auch zu Interessenkollisionen führen (etwa, wenn es um die Aufnahme von Studierenden an die Universität geht; vgl. zu diesen Konflikten auch Laaser 1992).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann von einer souveränen staatlichen Bildungspolitik nur eingeschränkt die Rede sein. Vielmehr scheint es so zu sein, dass aufgrund politischer und struktureller Rahmenbedingungen wesentliche Elemente, die ein Zusammenspiel zwischen Staat und Zivilgesellschaft im Hinblick auf eine gemeinsame Bildungsverantwortung ermöglichen, wenig ausgeprägt sind und damit vielfältige Synergieeffekte in der Bildungspolitik (wie etwa die die Unterrichtsqualität stimulierende Funktion von Elternverbänden, gesellschaftliche Anreize für den Lehrerberuf, Verzahnung zwischen Schulen und Gemeinden, die stimulierende Funktion eines Bildungsmarktes etc.) nicht gegeben scheinen.

### **3. Staat und Zivilgesellschaft als Grundlage effektiver Bildungspolitik**

Das Bildungssystem in Mosambik steht bei der Erfüllung seiner gesellschaftlichen Funktionen (Qualifikations-, Selektions-, Allokations- und Legitimationsfunktion nach Fend 1981 sowie zusätzlich Integrationsfunktion, vgl. Lenhart 1993) vor grundlegenden Problemen (vgl. Castiano 1997, S. 146 ff.). Von einer gesellschaftlichen Steuerung der Bildungspolitik kann nur eingeschränkt gesprochen werden. Zwar hält der Staat formal die Fäden in der Hand, allerdings sind seine Durchsetzungsmöglichkeiten eingeschränkt und die Partizipation gesellschaftlicher Gruppen ist nur in sehr geringem Ausmaß möglich. Vielmehr wird die Bildungspolitik durch wenige Akteure (aus dem Bereich der internationalen Bildungszusammenarbeit sowie einer kleinen nationalen Elite, die von ihrer eigenen Kultur als entfremdet beschrieben wird) bestimmt, die weitgehend unter Abwesenheit zivilgesellschaftlicher Kräfte agiert.

Bildungspolitik muss in einer solchen Situation einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ Rechnung tragen und auf der einen Seite vor dem Hintergrund einer drängenden wirtschaftlichen Globalisierung mit ihren Implikationen formalisierter Bildungsabschlüsse und Bildungsaspirationen operieren, auf der anderen Seite aber auch der Grundbedürfnisversorgung und Subsistenz Rechnung tragen. Dies bedeutet (vgl. Chapman et al. 1997; Overwien 2000, S. 193-300; Overwien/Lohrenscheit/Specht 1999; Lenhart 2000; vgl. theoretisch Schriewer 1997):

- die Dezentralisierung des Bildungswesen und gleichzeitige Unterhaltung einer zentralen Versorgung dort, wo sich keine dezentralen Strukturen aufbauen lassen;
- vielfältigste Bildungsangebote – unter Einbeziehung der Möglichkeiten des Radios und anderer Kommunikationsmittel – zu offerieren;
- formale und informelle Lernmöglichkeiten anzubieten;
- Möglichkeiten einer abgeschlossenen, lebensweltlich orientierten fünfjährigen Grundschule zu schaffen und gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Schulen bereitzustellen;
- portugiesischsprachige wie muttersprachliche Bildungsangebote zu ermöglichen;
- durch schulische Bildung einerseits die Weitergabe traditionellen und lokal bedeutsamen Wissens (etwa im Bereich der Landwirtschaft) zu

ermöglichen und andererseits die Anschlussfähigkeit an ein „Weltcurriculum“ zu ermöglichen.

## Literatur

- Balói, Obede/Palme, Mikael: Vocação ou exclusão: um estudo sobre o professor primário recém-graduado. Instituto nacional do desenvolvimento da educação. Cadernos de pesquisa 11, Maputo 1995.
- Boethius, Birgit: Zwischen Kooptation und innerer Emigration. Die Rolle der mosambikanischen Bildungseliten im Demokratisierungsprozess. Diss. Univ. Hamburg, 2001.
- Castiano, José: Das Bildungssystem in Mosambik (1974-1996): Entwicklung, Probleme und Konsequenzen. Hamburg 1997.
- Castiano, José: Sprachensituation und Schulbildung in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel Mosambiks. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, Heft 5, 1996.
- Castiano, José: Demokratie, ökonomischer und politischer Liberalismus und mangelnde Wahlbeteiligung. Eine Analyse der Kommunalwahlen in Mosambik 1998. Portugiesisch in SAVANNA, 17. 7. 1998; übersetzt in epd-Entwicklungspolitik unter dem Titel Bewusste Abstinenz: Demokratie + Liberalismus, Heft 2/3 1999, S. 54 ff.
- Castiano, José/Fuchs, Hans-Werner: Bildungshilfe für Mosambik in den neunziger Jahren. Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg, Heft 6, 1999.
- Chapman, David W./Mählick, Lars O./Smulders, Anna E. M.: Improving school practice: towards multi-level planning, monitoring and support. In: dies. (eds.), From planning to action: government initiatives for improving school-level practice, Pergamon 1997, S. 293-301.
- Chiluvane, Laurence: Probleme der Grundschule in Mosambik. Unveröff. Diss. Technische Universität Berlin 1999.
- Da Costa Santos Hübner, Ana Maria: Lehrerbildung für mosambikanische „Laien-Lehrer“. Entwicklung eines Handbuchs. Diss. Universität Heidelberg 1999.
- Engels, Anita: Transformation der Geschlechterordnung in Mosambik. Chancen auf dem Entwicklungsmarkt für Frauenorganisationen? In: Afrika-Spektrum Heft 1, 1995, S. 49-62.
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore 1981.
- Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R.: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen 2000.
- Hanlon, J.: Mozambique. Who calls the shots? London 1991.
- Laaser, Ulrich H.: Bildungselend und Bildungshilfe – Strukturen, Probleme, Perspektiven. In: Müller, K. E./Tremel, A. K. (Hg.), Ethno-Pädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin 1992, S. 161-177.

- Lenhart, Volker: „Bildung für Alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993.
- Lenhart, Volker: Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.), Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M. 2000, S. 47-64
- Mazula, Brazão: Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasilien 1993.
- Mulhanga, Félix José: Die Schule zwischen Tradition und Moderne. Eine Fallstudie in den ländlichen Regionen Mosambiks. Diss. Universität Jena 1998.
- Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 2000.
- Overwien, Bernd/Lohrenscheit, Claudia/Specht, Gunnar (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor, Frankfurt/M. 1999.
- Plano Estratégico de Educação 1997-2001, Maputo 1997.
- Schriewer, Jürgen: Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität, Öffentliche Vorlesungen Heft 34, Berlin 1997.
- UNDP: Bericht über die menschliche Entwicklung, Bonn 1999.
- Weimer, Bernhard: Mosambik hat gewählt: Analyse der Wahlergebnisse und Perspektiven des Wiederaufbaus. In: Afrika Spektrum Heft 1 1995, S. 5-33.
- World Bank: Mozambique. Public Sector Pay and Employment Review. Report No. 9815-MOZ, 3. Dezember 1991.



Birgit Brock-Utne

## Globalisierung des Bildungswesens – Erfahrungen aus Afrika

### Einleitung

Unter Globalisierung verstehen verschiedene Leute verschiedene Dinge (Brock-Utne/Garbo 1999). Einige Leute verstehen unter dem Begriff „Globalisierung“ den Kontakt mit anderen Kulturen, Sprachen, Musik, Tänzen und mit Essen aus der ganzen Welt. Sie verstehen unter dem Begriff schnelleren (durch e-mail) und mehr Kontakt zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern. Das alles kann als Bereicherung unserer Welt und unseres Alltags charakterisiert werden.

Was ich hier unter Globalisierung verstehe, ist aber etwas Anderes und hat mit der massiven wirtschaftlichen Globalisierung zu tun, die in den letzten zwei bis drei Dekaden stattgefunden hat. Diese Globalisierung transformiert unsere Gesellschaften – auf der Grundlage kapitalistischer Korporationen.

Während der letzten Dekaden hat die wirtschaftliche Dominanz der transnationalen Gesellschaften (*transnational corporations*) derartig zugenommen, dass wir mit einem globalen Phänomen konfrontiert sind, das einen Namen benötigt. Dies ist das Phänomen, das wir hier *Globalisierung* nennen.

Die heutige Globalisierung hängt mit zwei unterschiedlichen Veränderungen zusammen, einer technologischen und einer politischen. Zum einen haben es elektronische Kommunikation und Computer Geschäftsleuten ermöglicht, große transnationale Gesellschaften zu leiten und in Sekunden Kapital von einer ungeheuren Größe über die ganze Welt zu bewegen. Zum anderen haben unsere Regierungen durch politische Beschlüsse die nationale Kontrolle über Kapitalbewegungen, Profit und ausländische Investitionen aufgegeben. Eine Menge internationaler Vereinbarungen und Organisationen haben den Weg für diesen Globalisierungsprozess erleichtert.

Die Kapitalkräfte, die diese Globalisierung leiten, möchten keine starken Staaten und öffentliche Sektoren sehen. Kapital soll so frei wie möglich fließen und auf keine Sperren stoßen. Im Bildungsbereich bedeutet dies weniger Geld für das öffentliche Schulwesen und viel mehr Privatschulen (Brock-Utne 2000; Carnoy 2000). Bildung wird nicht als ein Recht, eine Freude, ein Mittel zur Unabhängigkeit und Mündigkeit gesehen, sondern als eine Investition.

Ich muss sofort darauf aufmerksam machen, dass ich eine kritische Perspektive bezüglich der wachsenden Globalisierung des Bildungswesens vorstellen werde. Ich begreife diese Globalisierung als etwas, das die Nationalstaaten, besonders die kleineren oder ärmeren Staaten, in ihren Kulturen und ihrer Vielfaltigkeit bedroht. Die große Frage wird sein: Welche Prämissen hat diese Globalisierung? Wer hat die Macht, seine Textbücher, seine Curricula, seine Sprache und seine Examenssysteme als „international“ zu bezeichnen? Von welchen Nationen lernen wir? Welcher Art sind die Curricula, die unter dem Etikett „international“ auf den Markt gebracht werden? Wem dient der internationale Trend zu wachsendem Marktliberalismus, der jetzt auch im Bildungssystem immer deutlicher wird?

## **Anglizierung/Amerikanisierung**

Als ich nach beinahe fünf Jahren an der Universität in Dar es Salaam, Tansania (1987-1992), auf meine Stelle an der Universität in Oslo zurückkam, wurde mir erzählt, dass unsere Universität jetzt dabei sei, mit großer Geschwindigkeit internationalisiert zu werden. Man hätte ein internationales Promotionsprogramm aufgebaut, Wissenschaftler kämen aus der ganzen Welt, einige unserer Studenten hätten angefangen, ihre Doktorarbeiten auf englisch zu schreiben. Ja, das ganze Schulwesen sei jetzt internationalisiert worden.

Mein jüngster Sohn, der damals in das norwegische Schulsystem zurückkehrte und in die Oberstufe eintrat, hat uns ein Beispiel der sogenannten „Internationalisierung“ gegeben. Als ich vor 35 Jahren meine drei letzten Jahre vor dem Abitur anfang, habe ich drei Fremdsprachen gehabt: Englisch, Deutsch und Französisch. Wir haben mit Englisch begonnen und insgesamt am meisten Unterricht in Englisch gehabt. Wir haben aber auch Deutsch gut gelernt und genug Französisch, um die gesprochene Sprache zu verstehen und Bücher zu lesen. Mein jüngster Sohn hat mehr Unterrichtsstunden in Englisch als ich in der Schule hatte. Das gilt auch für

seine Klassenkameraden, die nicht, wie er, eine internationale Schule im Ausland besucht hatten. Sie alle sprechen besser Englisch als wir in diesem Alter. Neben Englisch konnte er aber nur *eine* andere Fremdsprache wählen. Weil er mit Französisch angefangen hatte, musste er Französisch fortsetzen und konnte beispielsweise nicht Deutsch wählen. Die sogenannte „Internationalisierung“ wurde zu einer „Anglifizierung“.

Das Promotionsprogramm an meinem Institut ist auch ein Programm, das jetzt bevorzugt auf Englisch durchgeführt wird. Die Gastprofessoren und Dozenten sind meist Amerikaner. Sie kommen aus anerkannten Universitäten der USA. Manchmal kommen sie auch aus England, sehr selten aus Deutschland oder Frankreich und nie aus einem Entwicklungsland. Als ich einige Male einen Gastprofessor aus Afrika vorgeschlagen hatte, hieß es: Wir können für solche Kollegen kein Geld ausgeben; sie müssen im Rahmen eines Kooperationsprogramms mit Universitäten in Entwicklungsländern eingeladen werden. Diese Zusammenarbeit hat aber den Charakter von Entwicklungshilfe, bei der wir im Norden weitgehend den Inhalt bestimmen und die Kollegen aus dem Süden von uns lernen sollen. Sie sollen von uns lernen, wir lernen von den Amerikanern.

Eine zunehmende Anglifizierung findet auch in den früheren englischen Kolonien in Afrika statt. In Tansania, wo nach der Unabhängigkeit Pläne bestanden, *swahili* als Unterrichtssprache nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundar- und Tertiärstufe einzuführen, sind diese Pläne – teilweise in Folge des Einflusses des British Council – gescheitert (Brock-Utne 1993; 2000). Mit der Einführung des Mehrparteiensystems wurde das Fach *siasa* (politische Wissenschaft), das früher auch in der Sekundarstufe auf *swahili* unterrichtet worden ist, umgetauft und heißt jetzt *civics*. Es wird auf Englisch unterrichtet mit Lehrbüchern, die aus Großbritannien stammen (Brock-Utne 2000).

Namibia hat bei der Unabhängigkeit Englisch als nationale Sprache gewählt, die auch als gemeinsame Unterrichtssprache nach den drei ersten Klassen der Primarstufe gilt (Brock-Utne 1995c). Die Auswirkungen dieser Wahl auf die Mehrheit der namibischen Schüler, die afrikanische Sprachen sprechen, wurden für weniger bedeutend gehalten als die dadurch gewachsenen Kommunikationsmöglichkeiten einer kleinen Gruppe Namibier mit dem Ausland (Phillipson 1992).

Die zunehmende Anglifizierung geht Hand in Hand mit einer wachsenden Tendenz zur Durchsetzung des Marktliberalismus im Bildungsbereich. Wolfgang Mitter (1996) hat Recht, wenn er darauf besteht, dass man die Wortführer marktorientierter Bildungsreformen und die meisten Initiatoren

entsprechender bildungspolitischer Strategien und praxisbezogener Aktivitäten in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien findet. In einer Analyse der Politik der freien Schulwahl und der marktorientierten Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten stellt auch William Lowe Boyd (1993) fest, dass das Marktmodell eigentlich in den USA beheimatet ist.

## **Die supranationalen Ausbilder**

In einem Aufsatz über Ausbildung und Entwicklung analysiert die britische Professorin Angela Little (1992) die Spannungen, die zwischen externen Standards und internen Kulturen existieren. Kulturelle Definitionen optimaler Schulleistungen variieren vom einen Land zum anderen. Das gilt auch für die Strategien, diese Schulleistungen zu prüfen. Angela Little hat eine zunehmende Tendenz zur Internationalisierung der Prüfungen von Schulleistungen und Examina bemerkt und fragt:

„Wenn ‚internationale Standards‘, was häufig ausländische Standards bedeutet, die im Westen produziert worden sind, allmählich über die nationalen oder regionalen/subnationalen Standards die Oberhand gewinnen, was bedeutet dies dann für die national und kulturell bedingten Lehrpläne? Wird eine internationale Technik für die Bewertung des Unterrichts allmählich eine internationalisierte Lehrplanreform hervorrufen? Wie viel weiter wird die Kluft zwischen der Kultur derjenigen, die die Ausbildung bewerten und die Prüfungen und Lehrpläne entwickeln (d. h. der ‚supranationalen‘ Ausbilder), und der Kultur des Kindes werden, dessen Lernen das Ziel dieser Ausbildung ist?“ (Little 1992, S. 20).

Vor zwanzig Jahren, als einige der ostafrikanischen Staaten wie Tansania damit beschäftigt waren, ihr eigenes Bildungswesen auf ihrer eigenen Kultur aufzubauen, haben sie sich gegen Lehrpläne und Bewertungssysteme des Westens – meistens der früheren Kolonialmächte – gewehrt (Brock-Utne 2000).

## **Die Qualität des Unterrichts**

In einem Seminar über erziehungswissenschaftliche Forschung in Tansania, das im Jahre 1984 an der Universität von Dar es Salaam veranstaltet wurde, war die Frage der Qualität des Bildungssystems das Hauptproblem

der Aussprache (Ishumi 1985). Die Teilnehmer diskutierten, was die „Qualitätsbegriffe“ in einem Land bedeuten können, in dem die weitere Bedeutung dieses Begriffs in mehr besteht als nur in den schulischen Leistungen (ebd., S. 12).

Was den Import des ganzen Apparats amerikanischer Forschung über Interaktionen im Klassenzimmer anbelangt, waren die Forscher sehr skeptisch, besonders in Bezug auf das Messen der tansanischen Schüler mit den vielen Tests, die international von Institutionen wie der IEA verwendet worden sind. Diese Annäherungsweisen sind in sehr speziellen kulturellen Milieus in den nördlichen Industriestaaten entstanden (ebd., S. 13).

Die Hilfsorganisationen der nördlichen Länder mögen die besten Absichten haben, wenn sie ein Programm starten wie das *Basic and Primary Education Program* (BPEP), das 1992 in Nepal in Gang gesetzt wurde. Sie fühlten sich verpflichtet, „die Qualität der Unterrichtsmethoden zu verbessern und den grundlegenden pädagogischen Bedürfnissen (*basic educational needs*) in Nepal entgegenzukommen“ (Conrad 1994, S. 1).

Der Ausdruck „Qualität der Unterrichtsmethoden“ ist jedoch ein stark ideologisch geprägter Begriff. BPEP enthält Strategien, um die idealen Zielsetzungen, die 1990 in der Weltkonferenz über Bildung für Alle (WCEFA) in Jomtien, Thailand, formuliert wurden, zu verwirklichen (Brock-Utne 2000). Die Hauptkomponenten des Projekts enthalten Lehrplanentwicklung und Lehrbuchproduktion neben einer Verbesserung des generellen Prüfungssystems. Man wird sich besonders um die Entwicklung einer effizienten Abschlussprüfung nach dem 5. Schuljahr bemühen, die auf im Voraus definierten Kriterien basiert.

Das BPEP ist ein Modellprogramm, das im Allgemeinen als ein universal gültiges Programm in Bezug auf die Verbesserung der Qualität der Unterrichtsmethoden, ohne Beachtung der charakteristischen Kulturbedingungen eines Landes, angesehen wird. Die dänische Wissenschaftlerin Joan Conrad, die gegenüber dem BPEP in Nepal sehr kritisch eingestellt ist, bedauert: „Die sehr große Ähnlichkeit solcher Programme ist an sich sehr beunruhigend“ (Conrad 1994, S. 20). Ihre Analyse unterstützt die Schlussfolgerung der dänischen Historikerin Lene Buchert (1993) in ihrer Analyse der Muster der derzeitigen ausländischen Hilfsprogramme:

„Lehrinhalte sind ein Gebiet, das sehr stark von einer zunehmend von Gebern bestimmten Koordination beeinflusst ist, die auf den Zielen und Prioritäten der ‚Education for All‘-Strategien basiert. Wie bei strukturellen Anpassungsprogrammen besteht eine Gefahr, dass die vom Geber koordinierten Ausbildungsprogramme quer durch die Unterschiede in den einzelnen Empfängerländern hindurch und ohne Berücksichtigung der

ganzheitlichen Sektorüberlegungen des betroffenen Landes entwickelt werden. In Jomtien wurde viel Gewicht auf Kosten, Effizienz und Effektivität gelegt. Dies mag noch einmal eher einen westlichen Lehrplan unterstreichen als lokal zurecht gelegte Lehrpläne, die auf ‚eingeborenen‘ Kenntnissystemen, Sozialisierungsmethoden und lokalem Bedarf an speziellen Fähigkeiten basiert. Dadurch werden lokal entwickelte Erneuerungsexperimente in den Empfängerländern verhindert“ (Buchert 1993, S. 10).

Nach einer Analyse der Muster der gegenwärtigen ausländischen Hilfsprogramme und Ausbildungspolitiken für Entwicklungsländer der drei bilateralen Hilfsorganisationen DANIDA, SIDA und DGIS kommt Lene Buchert zu dem Schluss, dass der primäre Ausgangspunkt der drei Hilfsorganisationen nicht die in den einzelnen Empfängerländern identifizierte Bedürfnisstruktur mit einer darauf bezogenen Lehrplanentwicklung zu sein scheint. Im Gegenteil, die in Jomtien geforderte Qualität in der Grundausbildung scheint in ihren Programmen angestrebt zu werden. Die grundlegende Ausbildung scheint mit Grundschulausbildung gleichgesetzt zu werden. Der Wertbegriff „Qualität“ wird in diesem Zusammenhang gemäß den Kriterien der Weltbank definiert (Brock-Utne 2000).

In einem Plenarvortrag auf dem 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle hat Wolfgang Mitter (1996, S. 17) sich mit dem Thema Staat und Markt im internationalen Bildungswesen auseinandergesetzt. Er hat den Schlussfolgerungen von Lene Buchert zugestimmt und erwähnt, dass er es erstaunlich finde, wie viele Vorschläge zu marktorientierten Bildungsreformen ohne die Berücksichtigung soziokultureller und kulturpsychologischer Faktoren vorgetragen werden.

## **Der Qualitätsbegriff der Weltbank**

In der letzten Dekade ist die Weltbank für die Entwicklungsländer und besonders für Afrika die wichtigste Institution zur Bestimmung der weiteren Entwicklung des formalen Bildungswesens geworden. Was Analysen des Bildungswesens in einzelnen Ländern betrifft, so hat die Weltbank völlig die Rolle der UNESCO übernommen. Während die UNESCO eine internationale Organisation ist, in der die Länder in Abstimmungen je eine Stimme haben, ist die Weltbank von den westlichen Industriestaaten, insbesondere den USA dominiert. Während die UNESCO die Kompetenz von Erziehungswissenschaftlern nützt, ist die Bildungsabteilung der Weltbank weitgehend von Ökonomen beherrscht. Das hat eine Dominanz von „*rate of return*“ und Kosten-Nutzen-Analysen in ihren Programmen zur Folge.

Anfang 1988 hat die Weltbank eine Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika vorgelegt (World Bank 1988). Auf einer Arbeitstagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) äußerte ein Erziehungswissenschaftler aus Tansania die Einschätzung, dass diese Studie zur „Bibel afrikanischer Bildungspolitik“ werde (Bühler/Karcher/Nestvogel 1989, S. 351). Dieser Einschätzung stimmten die anwesenden Erziehungswissenschaftler zu. Die Weltkonferenz „Bildung für Alle“ in Jomtien, Thailand, 5.-9. März 1990, die durch eine Zusammenarbeit zwischen der Weltbank, der UNESCO, der UNICEF und dem UNDP zustande kam, baute auf der Politik der Weltbankstudie von 1988 auf. Das heißt weitere Liberalisierung, Kostenverteilung, Privatisierung des Schulwesens (Brock-Utne 1995b; 2000).

Diese Studie signalisiert deutlich, was die Weltbank unter „Bildung“ versteht, nämlich die institutionelle Beschulung von Kindern nach europäischem Muster in Primar-, Sekundar-, Berufs- und Hochschulen. In einer Analyse dieser Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika stellen Bühler/Karcher/Nestvogel (1989) fest, dass afrikanische Geschichte und Kultur in dieser Studie nicht konstitutiv für Schulen in Afrika berücksichtigt werde. Es fehlen Hinweise auf Curricula: „Die universale Gültigkeit von Bildungsinhalten, die in Industrieländern üblich sind, wird unhinterfragt unterstellt“ (S. 355).

Man stellt sich nicht die Frage, warum *ein* Gebäude in einem kleinen afrikanischen Dorf viereckig ist, während alle anderen Gebäude in der Umgebung rund sind (Odora 1994). Man fragt sich nicht, wie die einheimische Ausbildung, die vor der Kolonialzeit stattgefunden hat und die noch sehr lebendig ist, als Teil des gesamten Bildungssystems begriffen werden kann.

Die Studie zeigt auch deutlich, was die Weltbank unter dem Wertbegriff „Qualität“ in der Ausbildung versteht. In einer Analyse der Weltbankstudie, dieser „Bibel afrikanischer Bildungspolitik“, wird die Verwendung dieses Begriffs der Weltbank kommentiert und analysiert (Brock-Utne 1993a; 2000). So ist die Studie voll von Behauptungen über einen „Rückgang der Qualität der Ausbildung in Afrika“. Die Weltbank entscheidet zuerst, was sie unter dem Begriff „Qualität“ versteht, dann wird beurteilt, wie es den afrikanischen Ländern gelingt, diese Qualitätsdefinition der Weltbank zu erfüllen. Die Bank teilt den afrikanischen Ländern auch mit, was *nicht* hilft, „Qualität“ wiederherzustellen.

Drei Maßnahmen werden für notwendig erachtet, um die „Qualität“ wiederherzustellen: (1) Es müsse mehr Lehrbücher und Unterrichtsmate-

rialien geben; (2) eine erneuerte Verpflichtung auf akademische Standards sei erforderlich, hauptsächlich durch die Verstärkung der Bewertungssysteme; (3) seien zur Instandhaltung von Schulgebäuden und Schulbänken größere Investitionen erforderlich (World Bank 1988, S. 131). Diese Art, pädagogische Qualität zu definieren, wird in der Studie immer wieder in unterschiedlichen Formulierungen wiederholt:

„Die beste mögliche Investition in pädagogische Qualität besteht in den meisten Ländern darin, sicher zu stellen, dass es ausreichend Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien gibt. Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien sind effektiv, um Examensresultate zu verbessern; im Vergleich zu Investitionen ins Lehrpersonal hat man hier nicht genug investiert“ (ebd., S. 57).

Die Wahrheit dieser sehr umstrittenen Behauptung wird als selbstverständlich erachtet, ebenso die Annahme der Weltbank, man wisse, was *nicht* zu einer verbesserten Qualität führe:

„Es ist unwahrscheinlich, dass trotz der potentiell hohen Kosten dieser Maßnahmen folgende Investitionen eine erkennbare Wirkung auf die pädagogische Qualität der Grundschulausbildung haben: Reduktion der Größe der Schulklassen, Grundschullehrer mit mehr allgemeiner Ausbildung, Lehrer mit mehr als minimalem Verständnis für pädagogische Theorie“ (ebd.).

Diese Tendenz, künftige Lehrer weniger mit pädagogischer Theorie zu konfrontieren, ist vor einigen Jahren in der britischen Schulpolitik Thatchers entdeckt worden (Editorial 1994; Edwards 1994). Auch in Norwegen sind neuerdings die Lehrpläne für die Ausbildung von Grundschullehrern in dieselbe Richtung verändert worden. Die künftigen Lehrer bekommen heute mehr Ausbildung in Fachdidaktik, aber viel weniger in pädagogischer Theorie und allgemeiner Didaktik als früher.

An vielen Stellen der Weltbankstudie wird behauptet, die formale Ausbildung eines Lehrers könnte verkürzt und die Anforderungen für den Lehrerberuf könnten verringert werden. Man argumentiert damit, dass eine solche Taktik eine andere Politik der Weltbank erleichtern würde: nämlich die, die Löhne der Lehrer zu reduzieren. Man schlägt auch vor, dass Lehrer mehr Stunden pro Tag unterrichten sollten und behauptet, eine Klassengröße von 45 Schülern sei in der Grundschule akzeptabel.

Selbst in hoch industrialisierten Ländern gibt es keine professionellen Argumente für die Behauptung, gute Lehrmittel und Textbücher in ausreichender Zahl seien besser als gute Lehrer. Die Weltbank hat eine Tendenz,



auf der Verwendung von in Europa geschriebenen und veröffentlichten Textbüchern zu bestehen (Brock-Utne 1995b). Eine Studie, die von der Weltbank selbst bestellt worden war, aber nicht in der Grundsatzstudie zur Zukunft des Schul- und Hochschulbereichs in Schwarzafrika, „der Bibel afrikanischer Bildungspolitik“, erwähnt wird, zeigt klar, dass gute Lehrer mit einer guten Lehrerausbildung auch in Industrieländern, aber besonders in Entwicklungsländern, sehr viel bewirken würden (World Bank 1978, Introduction).

## **Globalisierung – Liberalisierung und Privatisierung?**

Im Bildungsbereich bedeutet Globalisierung hauptsächlich Liberalisierung und Privatisierung (Brock-Utne 2000; Carnoy 2000; Jones 1992; 1998). Der britische Bildungsökonom Christopher Colclough (1995) hat die Bildungspolitik der Weltbank in Schwarzafrika analysiert und auf die Tatsache hingewiesen, dass die „Kostenverteilungspolitik“, auf der die Weltbank besteht, zu stets größeren Unterschieden zwischen den Menschen führt. Wolfgang Mitter (1996) weist auf dieselbe Tatsache hin:

„Letztendlich arbeiten Märkte gemäß der Logik des Profits nur in gewissen Interessengruppierungen, und sie lassen zu, daß die ‚Schwachen‘ an die Wand gedrückt werden. Sie arbeiten, um eine selbststüchtige, individualistische Kultur zu produzieren, in welcher der wichtigste moralische Imperativ die Belohnung ist, nicht das gemeinschaftliche Wohl ... Wir befürchten, daß postmoderne Märkte im Bildungswesen neue Formen von Ungerechtigkeit sowohl erzeugen als auch verbergen. Wir befürchten, daß manche dieser Ungerechtigkeiten sogar noch schwerer zu identifizieren sein werden, weil die globalen Märkte, welche sie erzeugen, außerhalb des Staates stehen und daher außerhalb der normalen Kanäle der Korrektur. In mancher Hinsicht haben wir es hier mit einem Teufel zu tun, den wir nicht kennen“ (Mitter 1996, S. 18 f.).

Eine empirische Studie aus Tansania zeigt diese Tendenz deutlich. Die tansanischen Erziehungswissenschaftler Suleman Sumra und Naomi Katunzi (1991) fanden, dass die Wiedereinführung von Schulgebühren in der Sekundarschule Mädchen mehr als Jungen, und Schüler der unteren sozialen Klassen mehr als die der oberen trifft (vgl. die folgende Tabelle). Können die Eltern die Schulgebühren nicht bezahlen, werden die Schüler nach Hause geschickt und dürfen erst dann zurückkommen, wenn die Eltern in der Lage sind, die Kosten aufzubringen.

Tab.: Schwierigkeiten der Familien, Schulgebühren aufzubringen:

	Für Mädchen in Prozent	Für Jungen in Prozent
Schüler aus Familien der Mittelklasse	20.6	12.1
Schüler aus Familien der Unterklasse	53	30.3

## Schlusswort

Die oben skizzierte Form der Globalisierung hat schlimme Nebenwirkungen für die Mehrheit der Menschen, für ärmere Leute in reichen Ländern und für die große Mehrheit von Menschen in den Entwicklungsländern. Man könnte sich eine andere Art der Globalisierung denken, eine Globalisierung, die von Werten wie Gleichverteilung von Ressourcen, Gleichberechtigung, Respekt für Umwelt und Menschenrechte gesteuert wird. Dazu benötigen wir aber eine Weltrevolution. Wir können uns darauf vorbereiten, indem wir versuchen, auch im Westen etwas von anderen Kulturen zu lernen. Der afrikanische Wissenschaftler und Schriftsteller aus Sanzibar, Ali Mazrui, fasst diese Perspektive für uns so zusammen:

„Die westliche Welt muss einen Paradigmenwandel erleben, einen Wandel in der Richtung kultureller Demut, einer Bereitschaft, von anderen beeinflusst zu werden und einer Bereitschaft, eine neue und ausgeglichene internationale kulturelle Ordnung zu schaffen“ (Mazrui 1980, S. 69).

## Literatur

- Boyd, William Lowe: Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Wie erklären sich die Unterschiede? In: Zeitschrift für Pädagogik. 39 (1993) 1, S. 53-69.
- Brock-Utne, Birgit: Education Policies for Sub-Saharan Africa as viewed by the World Bank. A Critical Analysis of a World Bank Report. In: dies., Education in Africa. Rapport. (1993a) 3, S. 55-92. Oslo: Institute for Educational Research.
- Brock-Utne, Birgit: Language of instruction in African Schools – a Socio-Cultural Perspective. In: Nordisk Pedagogik, 13 (1993b) 4, S. 225-247.

- Brock-Utne, Birgit: *Educating All for Positive Peace: Education for Positive Peace or Oppression?* In: *International Journal of Educational Development* 15 (1995a) 3, Sept., S. 177-197.
- Brock-Utne, Birgit: *Cultural Conditionality and Aid to Education in East Africa*. In: *International Review of Education* 41 (1995b) 3-4, S. 177-197.
- Brock-Utne, Birgit: *The Teaching of Namibian Languages in the Formal Education System of Namibia*. A Study requested by the Ministry of Basic Education and Culture in Namibia through the National Institute for Educational Development (NIED) and with the Support of the Namibia Association of Norway (NAMAS). Windhoek: NIED (1995c).
- Brock-Utne, Birgit: *States or Markets? Neo-liberal Solutions in the Educational Policies of Sub-Saharan Africa*. Proceedings from a Seminar. (1995d) In: *Rapport 3* (1995). Oslo: Institute for Educational Research.
- Brock-Utne, Birgit: *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York, London 2000: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit/Garbo, Gunnar (eds.): *Globalization – on Whose Terms? Report no. 6*, 1999. Oslo: Institute for Educational Research.
- Buchert, Lene: *Current Foreign Aid Patterns and Policies on Education in Developing Countries. The case of DANIDA, SIDA and DGIS*. Paper presented at the Oxford conference on *The Changing Role of the State in Educational Development*, 24-28 September 1993.
- Bühler, H./Karcher, W./Nestvogel, R.: *Die Weltbankstudie zur Bildung in Schwarzafrika*. In: *Internationales Afrikaforum*, 25 (1989) 4, S. 351-257.
- Carnoy, Martin: *Globalization and Educational Restructuring*. Paris 2000: International Institute of Educational Planning.
- Colclough, Christopher: *States or Markets?* In: Brock-Utne, B. (ed.), *States or Markets? Neo-liberal Solutions in the Educational Policies of Sub-Saharan Africa*. Proceedings from a seminar. *Rapport 3*. Oslo 1995: Institute for Educational Research, pp. 39-79.
- Conrad, Joan: *A Discussion of the Concept of Quality in Relation to Educational Planning, Taking Nepal as an Example*. Paper presented at the NASEDEC conference on *Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries*, Tampere, Finland, 13-15 January 1994.
- Editorial: *Mayday! Mayday!* In: *Journal of Education for Teaching* 20 (1994), 2, pp. 139-141.
- Edwards: *The Universities Council for the Education of Teachers: Defending an Interest or Fighting a Cause?* In: *Journal of Education for Teaching*, 20 (1994), 2, pp. 143-153.
- Ishumi, A. G./Komba, D./Bwatwa, Y./Mosha, H. J./Katunzi, N. B./Mahenge, S. T. (eds.): *Educational Research in Tanzania*. In: *Papers in Education and Development*, 10 (1985), University of Dar es Salaam: Department of Education.
- Jones, Philip: *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. London, New York (1992): Routledge (pp. 1-31, 219-268).
- Jones, Philip: *Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education*. *Comparative Education* 34 (1998), 2, pp. 143-155.

- Little, Angela: Education and Development: Macro Relationships and Microcultures. In: Silver Jubilee Paper (1992) 4. Sussex: Institute of Development Studies.
- Mazrui, Ali: The African Condition. A Political Diagnosis. London 1980: Heineman.
- Mitter, Wolfgang: Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? Geladener Plenarbeitrag zum Kongreß „Bildung zwischen Staat und Markt“ (15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 11.-13. März 1996 in Halle/S.)
- Odora, Catherine: Indigenous Education in East Africa. With Special Reference to the Acholi of Uganda. In: Brock-Utne, N. (ed.), Indigenous Forms of Learning in Africa. Rapport no. 7. Oslo: Institute for Educational Research 1994, S. 61-90.
- Phillipson, Robert: Linguistic Imperialism. Oxford 1992: Oxford University Press.
- Sumra, Suleman/Katunzi, Naomi: The Struggle for Education: School Fees and Girls Education in Tanzania. WED Report (1991) 5.
- World Bank: Teacher Training and Student Achievement in less Developed Countries. Staff Working Paper (1978), 310. Washington DC: World Bank.
- World Bank: Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization and Expansion (1988). Report No. 6934: Document of the World Bank. Washington DC: World Bank.

Mbukeni Herbert Mnguni

## Reaffirming Critical Multicultural Teacher Educational Policy in South Africa<sup>1</sup>

"There is much variation across schools in the degree to which administrators and faculties acknowledge that prejudice must be addressed in the reform. There is much variation issues of racism and process."

Diane L. Brook, 1997

### Introduction

As South Africans wrestle with the challenges of developing a multicultural teacher educational policy, I am reminded of the early educational philosophers like John Dewey (1938) who stated that "the road of the new education is not an easier one to follow than the old road but a more strenuous and difficult one" (p. 90). Indeed, teacher educational policy in South Africa is at a crossroads, where there are many confusing signs and one is tempted to ask if *all* South Africans can agree as to which direction should their teacher educational policy follow. Or can they agree to develop a teacher educational policy that fulfills the basic needs for teaching in a socially, economically and racially diverse country or any society in the world?

To answer these and many other questions related to a new teacher educational policy in South Africa, I reviewed education research literature starting from 1994 when the official *apartheid* educational policies came to an end. Since this period there has been a huge outflow of scholarly work all purporting to explain that today's South Africa has developed a concrete multicultural and multiracial teacher educational policy. This literature proclaims itself to be a "body of knowledge" that tells us the real truth about the new educational policy in a new South Africa. Not only

---

1 I would like to express my gratitude to Sipho and Stefanie Fuhr for their invaluable assistance with this article. I would also like to thank Professor Dr. Christoph Wulf for inviting me to submit this paper.

that, it also claims that the new educational policy aims at transcending national boundaries and align itself with Global Education.

I was, therefore, motivated by the realization that at last this country is now one in which *all* different ethnic educators and curriculum developers are actively working *together* to implement a new multicultural educational policy in which serving the needs of students from diverse cultural communities has become a reality for all teachers.

I was also encouraged by Homi Bhabha's (1997) comments that a multicultural educational policy should include an element of "encouragement of cultural diversity... [rather than a] transparent ... norm given by a ... dominant culture, which says that 'these other cultures are fine, but we must be able to locate them within our own grid'." I was also influenced by Danny Weil (1998) who wrote that "If we are to live together as diverse human beings, we must become actively engaged in dialogue about diversity, with an interest in developing fair-minded reasoning in the search for personal, social, and political transformation" (p. 14).

However, my preliminary observations of education research literature conducted by white South African scholars revealed that these intellectuals are largely preoccupied with the Western educational philosophies. It is their philosophical approach to the construction of a new educational policy that renders them to be unable to reflect at all on the practical conditions of teacher education in a new and democratic South Africa (Fraser/Squelch 1994). This research literature is heavily derivative from Western European sources that a reading of it could lead one to believe that South African educators, mainly those who were politically silenced, have no knowledge about the construction of multicultural educational policy in their country. Their literature contains some convincing evidence that the entire new South African educational policy possesses notions inconsistent with the aspirations of teachers from other ethnic groups, thus formulates an approach to educational policy based on Western ideology.

This is irrespective of the claims constantly made by many African educators that the new educational policy does not reflect the reality of what is going on in teacher training institutions inside South Africa. They argue that the new teacher educational policy is identical with the ideology of "separate development." It is drawn by the very same people who created ethnically divided educational policies under the *apartheid* regime. They suggest that simply providing substantive information concerning new educational policy and presenting teachers with a variety of methodologies from other countries has brought considerable chaos in schools.

For example, Karen R. Mock (1999) argues that the aim of the new teacher educational policy is "to create competition where there should be co-operation by pitting some groups against others, and to inadvertently fall into the role of perpetuating old hierarchical power-base structures, under the guise of creating new, more egalitarian models (p. 4).

The epistemology of education research literature in South Africa is divided roughly into two categories, English and Afrikaans education literature, and these are groups that dominate the development of a new educational policy in that country. The wide gulf between white South African teacher's views and African South African teacher's views about the new teacher educational policy is best understood through radically disparate histories and personal experiences of these two groups.

The acrimonious debate going on in South African academic institutions is, therefore, about the content of the new educational policy that it fails to focus on domestic diversity. "As a consequence of this failure", critics argue, "many African student teachers are still learning and re-learning the reformed *apartheid* education system, and this leads them to a strong feeling of betrayal, frustration, helplessness, and hopelessness". According to Brook (1997), the "teacher morale has been crippled, parents have been marginalised, and students have been victimised."

Because of the history of marginalization, African educators strongly feel that the new teacher educational policy contains elements of racism and discrimination. They point out that unless the new educational policy include the importance of domestic diversity, curriculum developers will not be sensitive to the existing differences. They argue that one cannot talk about a multicultural educational policy while at the same time having a monoracial educational policy makers. What is not questioned by the policy makers is the extent to which the idea of educational policy development can reflect a particular set of practices that are linked to the perpetuation of *apartheid* conditions.

## The Study

There is a multitude of other reasons why many African teachers are so apprehensive about the new educational policy as it stands today. However, it is not my intention to provide a full-fledged examination of those reasons nor to present a thorough review of education research literature in South Africa. I do not feel that a detailed analysis of these arguments and

counter-arguments concerning the new educational policy in South Africa is possible, nor desirable, in this paper. I have limited myself to discussing the new teacher educational policy in a new and democratic South Africa. I want to argue that the problems besetting the new teacher educational policy in that country are political and racist in nature, and these problems severely undermine any democratic suggestions that might lead to a creation of a true multicultural teacher educational policy.

### **Masking Educational Problems**

What is called new educational policy in South Africa is well masked behind fanciful titles such as "People's Education", "People's Biology", "Emergence of Critical Pedagogies" etc. (Fraser/Squelch, *ibid.*). We can correctly ask: whom are we referring to by "People's Education"? and "People's Biology"? or what do we mean by the "Emergence of Critical Pedagogies"? Put differently, do *all* South African teachers, students and parents accept these educational definitions? Or does "People's Education" or "People's Biology" recognize People's knowledge to create critical consciousness? Do these fanciful titles recognize indigenous people's technology and its related knowledge? And how does such titles lead South African teachers into a podium of national diversity and Global Education?

I cannot answer these questions here, but I can strongly argue that since the end of *apartheid* educational systems, South Africans have not yet found common components with which to construct a true multiracial model that will prepare *all* young South African teachers to work together in a *new* society (Mnguni 2000). We can correctly ask: does South Africa need a national teacher educational policy that would serve all student teachers? Or should it be the aim of the academic institutions to promote equality and cultural diversity? The history of teacher education in South Africa shows these questions to be impossible to deal with.

### **"Prestigious" or "Progressive" Schools**

What has apparently been systematically happening in South Africa since 1994 or even a bit earlier than this date, is that some formerly all white educational institutions have slightly opened their doors to students from other ethnic groups, provided they come from wealthy families. Brook



(ibid.) observes that the “better off children have been removed from this setting [townships and rural areas], attending schools in the cities or abroad”. Further on she says that “formerly all-white schools opted to become ‘open’ or nonracial schools and integration was a small-scale one-way process in which black student enrollments at these schools constituted only 0.6% (p. 317).

It is, however, this tiny group of middle class African students who are often exhibited on international media as symbols of a true multiracial and multicultural educational system in South Africa.

In these “prestigious” or “progressive” institutions, as they are sometimes called in South Africa, the concept of educational policy looks upon issues, such as the social construction of knowledge in which the still dominant white culture promotes its values, standards and cultural norms as “the only objective knowledge.” “Progressive” institutions are all dominated by white teachers. As Elizabeth Cooper (1996) points out: “The action and knowledge of those who are powerful is accepted as the norm for society. The action and knowledge of others is hidden from view. One might say that the action and the knowledge created by those who are powerless is marginalized.”

The white middle class group is more concerned with the “falling standards of education”, so the establishment of “progressive private schools” is to maintain higher standards of education and prevent illiteracy from spreading within the white community. The “Emergence of Critical Pedagogies” is, therefore, created for the middle class student teachers while “People’s Education” and “People’s Biology” is for the lower class student teachers. The “Emergence of Critical Pedagogies” draws its inspiration from Western educational theorists. People’s knowledge is trivialized as exotic deviant and marginalized in the “Emergence of Critical Pedagogies” (Leroke 1994, p. 25). To all these differences white South African scholars argue that the new teacher educational policy is unbiased, it is based on democracy and national diversity.

### **“People’s Schools”**

The program of “People’s Schools” emphasizes psychology, history, philosophy of education, methods of teaching, health education and religion and no practical training is given at all. Also missing from this list are

subjects related to domestic multicultural history and literacy and the understanding of international education.

Their curriculum is designed in such a way that there is no room for discussing the history of educational policies under *apartheid*, and the crossing over to a multiracial and multicultural educational program. The impression given is that *all* South Africans have always wanted to have one multicultural teacher educational policy, but the *apartheid* state with its ideology of separate educational policies prevented them from doing so.

Let us ask, what the interests are of those who have developed the "Emergence of Critical Pedagogies" if not the perpetuation of racial domination, if not to protect "their supreme" culture, language and religion. What is the good reason for excluding horizontal views about the new teacher educational policy? If we do not criticize how the new teacher educational policy has been developed in South Africa, what then are our goals and aims about multicultural teacher educational policy serve to advance? Grumet (1998) reminds us that schools have never been neutral places. "For centuries schools have been places where some people's children learn to be subordinate to other people's children" (p. 192).

## Terminology

The new teacher educational policy in South Africa has failed to establish new standard terms to describe common elements in our education system. Teachers are still using terms like "blacks", "whites", "coloureds", "Asians", "minorities", etc. These terms have in the past divided people into separate disparate groups. By categorizing people into these groups based upon general appearance, the educational system continues to develop morphological types. According to Fraser/Squelch:

"In South Africa, language has been a major source of discrimination and inequality in education. In spite of the multilingual nature of the country, language policy formed an integral part of the former apartheid ideology. Language, together with race and cultural background, provided the grounds for educating black and white children separately" (ibid.).

The perpetual use of these terms means that the teacher educational policy in South Africa remains partly "black", partly "white", partly "coloured" and partly "Asian" or "Indian". According to Karl James (1995), racism "is the uncritical acceptance of a negative social definition of a colonized or

subordinate group typically identified by physical features ... These racialized groups are believed to lack certain abilities or characteristics, which in turn characterize them as culturally and biologically inferior" (p. 137). The new teacher educational policy needs to develop a common terminology that will in turn enable *all* South African teachers to share their ideas and experiences among themselves and with their colleagues around the world.

## **The Empowerment**

Obviously, what many African teachers expect from a new educational policy is the empowerment of *all* teachers, students, and parents to speak out against the perpetuation of racism in South African educational institutions. Any "neutral" multiracial educational policy that does not encourage educators to speak about the intersections of our identities as South Africans does not represent multiculturalism. Because, for African teacher educators multiracial and multicultural educational policy implies the freedom to be able to participate fully, to feel accepted, and to put ones horizontal views effectively about the new education system.

## **International Recognition**

The "prestigious" schools are all internationally recognized. Their curriculum reflects some international awareness. As Brook (1997) says, "these pioneer schools are few in number, their impact is significant in that their programs are highly publicized and keenly observed by other schools as well as by the media and education officials who are endeavouring to shape new non-racial, decentralized policies for the future system." This clearly supports my argument that South Africa has more than one educational policy and many different systems of evaluating student's work. But white South African scholars write about one multicultural and multiracial educational policy which they claim is democratic.

Many foreign guest speakers (Europeans and Americans) who frequently visit South African academic institutions to speak about their homelands go to the "progressive" school, but never visit disadvantaged institutions like KwaDlangezwa University, The University of the North, or Westville University and Fort Hare University, to mention just a few.

According to Leroke (1998), "there were attempts by certain African intellectuals to create 'African research institutions', these have never gained prominence and distinction, nationally and internationally". But Namdar (1997) tells us that "*the time has come for it to assume an international character, implying a change in the role of the teacher from a socializer into the existing environment, to that of a change agent preparing the young generation to understand and manage social change toward global unity*" (italics in original).

Facing institutional barriers, educational accreditation problems and persistent racial discrimination at home, I wonder if it would be possible for any of the African teachers trained in "people's" educational institutions to participate in a forum of international educators. With their inferior certificates and diplomas, it appears as if they will remain permanently outside the gates of "prestigious" schools and international educational centres (Dube 1999).

### **Democratization of Teacher Educational Policy**

In South Africa there is an urgent need for the democratization of teacher educational policy. Democratization of education is often linked to intentions of educational development itself. The rejection by educational policy makers of horizontal views denies the very fundamental space for educational policy and strategies aiming at combating backwardness in our new society. According to Darling-Hammond (1996) democratization of education is "*not only education for democracy ... but education as democracy – education that gives students access to social understanding developed by actual participation in a pluralistic community by talking and making decisions with one another and coming to understand multiple perspectives*" (p. 6; italics in original).

The democratization of educational policy I am referring to here, should not be understood as the alternative to certain ethnic groups maintaining their supremacy over others, but should be based on wise and reasonable national decisions. The ideology of assimilation and transmission of other nations' teacher educational policies must be strongly rejected because foreign educational curriculum as we know them exclude democratic negotiations. What is defined democratic educational processes in other countries does not necessarily mean that it can provide the same educational miracles in South Africa.

A new South African teacher educational policy should be based on social justice, democracy and humanization of educational content and a high value on education. This will involve *all* multicultural practitioners to develop a curriculum, materials and programs that will be designed to put the multiculturalism policy into practice. Kanpol (1999) gives advice to start with "those intersections of race, class, and gender where individual and group identities are understood through similarities" (p. 180).

How does the institutionalising of separate teacher educational policies lead to the understanding of this reality and to democracy, diversity and international educational systems without the creation of one educational policy? As far as I am concerned the democratization of teacher educational policy is hindered by the dominant groups who want to preserve their identities through educational manipulation.

The democratic approach to the legitimation of teacher educational policy has to be supported by *all* the South Africans, not only by a dominant group using Western educational philosophies. This means that we have to change the style of educational theorizing profoundly, rather than accepting ready-made aims and objectives, where the connection of these aims to our education is never questioned. One of the most important issues would be the establishment of democratic multicultural methods of decision-making at every level of our educational system with the involvement of the public. There should be procedures for establishing a dialogue and negotiations about the new teacher educational policy, rather than reifying old policies.

## Conclusion

The essence of a democratic multiracial teacher educational policy should be, first, the commitment to removing the many obstacles that lead to equality, so that ultimately *all* different teacher educators can feel free to teach about domestic diversity and Global Education.

I am, however, optimistic that we South Africans will find a way to develop a concrete multiracial teacher educational policy, as long as we commit ourselves to the norms and values of democracy, equality and social justice that form our shared vision of what it means to be South Africans after decades of separate educational policies.

## References

- Bhabha, Homi (1997): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Brook, Diane L. (1997): Racism, Violence and The Liberation Struggle: The Impact on South African Education. In: B. Dieckmann/Ch. Wulf/M. Wimmer (eds.), *Violence – Racism, Nationalism, Xenophobia*, Münster, New York: Waxmann.
- Cooper, Elizabeth (1996): *New Life in the Margins: Knowledge and the Internet. Multiculturalism/Interculturalisme*. Ottawa.
- Darling-Hammond, L. (1996): The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher*, 25 (6), pp. 5-17.
- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dube, Sibongile (2000): *Racism in Our Educational Institutions*. (Unpublished Paper).
- Fraser, Bill/Squelch, Joan (1996): *Assessing the Performances of Diverse Student Populations in a Multicultural Society. A Paradigm Shift in Educational Assessment. Multiculturalism/Interculturalisme*. Ottawa.
- Grumet, (1996): *Bitter Milk: Women and Teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- James, Carl (1995): *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity, and Culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Kanpol, B. (1995): *Multiculturalism and Empathy: A Border Pedagogy of Solidarity*. In: B. Kanpol/P. MacLaren (eds.), *Critical Multiculturalism: Uncommon Voices in a Common Struggle*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Leroke, Windsor (1998): *Violence and Ethnicity in Contemporary South Africa: The Making of a Discourse, 1984-1992*. (Unpublished paper).
- Mock, Karen R. (1997): *Twenty Five Years of Multiculturalism – Past, Present, and Future*. In *Multiculturalism/Interculturalisme*. Ottawa.
- Mnguni, Mbukeni Herbert (2000): *The Importance of Diversity: The School Language in South Africa*. In: *Multiculturalism/Interculturalisme*. Ottawa.
- Namdar, Kamran (1990): Unpublished Letter. Vaxjo University, Box 5053, S-350 05, Vaxjo, Sweden.
- Weil, Danny (February/March, 1994): *Toward a Critical Multicultural Literacy. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*.

Nobuo Fujikawa

## Pädagogik zwischen Rassendiskriminierung und Vernichtung fremder Kultur

Zur Pädagogik von Masataro Sawayanagi

### 1. Fragestellung

Wer sich die Frage der Kriegsverantwortung der japanischen Bevölkerung im 2. Weltkrieg stellt, trifft unweigerlich auf zwei Formen von Kriegsverbrechen. Die erste gründete auf dem Rassendiskriminierungsgedanken und hatte sich seit dem Japan-China-Krieg zugespitzt. Die zweite intendierte die Vernichtung fremder Kulturen und war durch die vorausgehende Assimilationspolitik in Kolonien wie Taiwan und Korea vorbereitet worden. Die Verantwortung für diese beiden Formen von Kriegsverbrechen wurde vom Tokyo-Gericht (1946-48) nicht hinreichend geklärt.<sup>1</sup> Letztlich scheint das Gericht die Kriegsverantwortung der japanischen Bevölkerung im weiteren Sinn nicht problematisiert zu haben, denn es machte allein das Tenno-System, das Militär und die Zaibatsu (Industriellenclique) zu Sündenböcken.<sup>2</sup>

Was die erste Art Kriegsverbrechen betrifft, werden heute die vom Tokyo-Gericht nicht verurteilten und somit unklar gebliebenen Tatbestände – wie die Zwangsarbeit der Chinesen und Koreaner, der Massenmord in Nanking und die von der 731-Ishii-Truppe zur bakteriellen Kriegsführung am Menschen durchgeführten Experimente – durch das Auffinden neuer Materialien und Zeugenaussagen erhellt, die zur Grundlage für die Auseinandersetzung mit Behauptungen der „Arbeitsgemeinschaft für Liberale Geschichtsauffassung (Jiyushugi-Shikan-Kenkyu-Kai)“ und der „Arbeitsgemeinschaft für ein neues Geschichtslehrbuch (Atarashii-Rekishikyokasho-wo-Tsukuru-Kai)“ werden konnten.<sup>3</sup>

---

1 Vgl. Awaya 1999.

2 Vgl. Mishima 1999, S. 144.

3 Vgl. Komori/Takahashi 1998.

Die zweite Art von Kriegsverbrechen wurde vom Tokyo-Gericht von der Strafverfolgung ausgenommen, weil einige der Siegerstaaten, die am Gericht beteiligt waren, eigene Kolonien hatten.<sup>4</sup> Diesen Kriegsverbrechen wurde mittlerweile in der Forschung genügend Beachtung geschenkt. Meines Erachtens schleichen sich jedoch in den „Internationalisierungsgedanken“ der Nachkriegszeit und insbesondere in die Politik der Wirtschaftshilfe für Länder in Asien die ehemaligen ideologischen Grundlagen der Kolonialpolitik – die „Staatskörperlehre (Kokutairon)“<sup>5</sup> bzw. der Gedanke der „Großasiatischen Prosperitätssphäre (Daitoa-Kyoeiken)“ ein.

Der Mangel an Selbstreflexion in Bezug auf diese Tatsache wird bis zu einem gewissen Grad durch so humanistisch klingende Schlagwörter des Staatskörpergedankens wie „Gleichheit vor den Augen des Kaisers (Isshi-Dojin)“ und „Die Welt ist eine Familie und die Menschen sind alle Brüder! (Sekai-wa-Ikka, Jinrui-wa-Mina-Kyodai)“ erzeugt. Auch drängt sich bei diesem Mangel an Selbstreflexion der Vergleich mit der Frage nach der Verantwortung für die rassistischen Kriegsverbrechen in Deutschland als besiegt Land auf. In gewisser Weise scheint es, als ob der Mangel an Selbstreflexion in Japan dadurch zustande kommt, dass die Verbrechen des Holocaust als Thema die Praxis der fremde Kulturen vernichtenden Assimilationspolitik während der Kolonialherrschaft des Japanischen Kaiserreichs verdrängt haben, was vielleicht auch deshalb möglich war, weil das japanische Kaiserreich im Gegensatz zu Deutschland kaum je explizit rassistische Haltungen einnahm. So entstand das Bild, die Kolonialisierung von Korea und der Japan-China-Krieg seien eine gute Politik zum Schutz der unterentwickelten Länder Korea und China vor der Bedrohung durch Russland und Europa-Amerika gewesen und habe sich von der Kolonialherrschaft der europäischen Länder unterschieden, die aufgrund ihres Rassismus die fremden Völker (Nationen) hätten vernichten wollen.<sup>6</sup>

In der Dankbarkeit, die man dafür zeigte, dass die Kriegsverantwortung des Kaisers übergangen wurde und Amerika bei Demokratisierung und wirtschaftlichem Wiederaufbau in der Nachkriegszeit half, dachte man,

4 Vgl. Awaya 1999, S. 87.

5 Die japanische Staatskörperlehre behauptet, dass Japan ein Familienstaat ist, dessen Zentrum bzw. dessen Vater der Kaiser (Tenno) ist. In der alten Staatskörperlehre wurde diese Familie, d. h. das Volk (oder die Nation), als miteinander blutsverwandt gedacht. Im Gegensatz dazu wurde in der neuen Staatskörperlehre die Blutsverwandtschaft nicht immer vorausgesetzt. Sie fasste vielmehr das japanische Volk (Nation) als eine Großfamilie auf, in die auch Ausländer als Adoptivkinder einbezogen werden. Hier geht es um die Staatskörperlehre mit dieser neuen Sinngebung.

6 Takahashi 1998, S. 220 f.



dass sich der Rassenhass gegenüber den Siegerstaaten, wie er sich in den Worten „Amerikaner und Engländer sind teuflisch und tierisch! (Kichiku-Beiei)“ geäußert hatte, erledigt hätte.<sup>7</sup> Parallel dazu wurde die gegen die japanische Zivilbevölkerung gerichtete amerikanische Kriegsführung – einschließlich der Bombardierung der japanischen Hauptinsel und des Abwurfs von Atombomben – als notwendiges Übel für die Verwirklichung von Frieden und Freiheit umgedeutet. Was dachte, im Gegensatz dazu, die japanische Bevölkerung von den Deutschen? Sie schätzte in gewisser Weise deren ernste Auseinandersetzung mit der eigenen Kriegsverantwortung und nahm sie in diesem Sinne zum Vorbild. Das negative Deutschlandbild der Amerikaner und Engländer wurde darauf zurückgeführt, dass Deutschland ein besiegt Land war. Andererseits hatte die japanische Bevölkerung auch Kenntnis von den deutschen Kriegsverbrechen. So geschahen im Grunde zwei Dinge gleichzeitig: Während das Tenno-System, das Militär und die Zaibatsu beim Tokyo-Gericht für die Kriegsverantwortung und die Kriegsverbrechen zum Sündenbock geworden waren, lenkten die im deutschen Nationalsozialismus geschehenen Verbrechen von der eigenen Verantwortung für die Vernichtung fremder Kulturen in den Kolonien ab.

Indem die japanische Bevölkerung die unmittelbar Verantwortlichen der 731-Ishii-Truppe zum Sündenbock für den Massenmord in Nanking und die Zwangsarbeit der Koreaner und Chinesen macht und sie gleichzeitig in die Nähe der rassistischen Kriegsverbrechen des deutschen Nationalsozialismus rückt, besteht die Gefahr, dass von der Frage der Eigenverantwortung innerhalb der japanischen Bevölkerung abgelenkt wird. Auch scheint es, dass der Staatskörpergedanke der Vorkriegszeit indirekt rassendiskriminierend weiterwirkt in Parolen wie „Wir sollen uns nicht rassendiskriminierend verhalten! Wir sollen Koreaner und Chinesen auch als Mitglieder unserer Familie behandeln!“ und dabei Stimmen der Bevölkerung aus den ehemaligen Kolonien weiter ignoriert werden, die keine Mitglieder der japanischen Familie sein wollen.

Die „Arbeitsgemeinschaft für Liberale Geschichtsauffassung“ und die „Arbeitsgemeinschaft für ein neues Lehrbuch für das Fach Geschichte“ lehnen jegliche Verantwortung für die Rassendiskriminierung und die Kriegsverbrechen ab; das Kriegsverbrechen des Massenmords von Nanking nennen sie eine Fiktion. Andererseits übernehmen sie jedoch kritiklos die Logik der Assimilationspolitik der Vorkriegszeit, die letztlich die ideo-

---

7 Im Übrigen lassen sich diese Worte als Ausdruck eines Minderwertigkeitsgefühls der aus einem unterentwickelten Land kommenden Japaner gegenüber den entwickelten Ländern deuten.

logische Grundlage der Rassendiskriminierung war. Es ist bei der Diskussion um Kriegsverbrechen in Japan notwendig, die Tatsache der Rassendiskriminierung so klar zu beweisen, dass man sie nicht mehr als Fiktion abtun kann, um die Assimilationspolitik in den Kolonien als Vernichtung fremder Kulturen zu entlarven.

Zu diesem Zweck beziehe ich mich im Folgenden hauptsächlich auf das Buch *Vom Ursprung des Mythos der nationalen Homogenität* von Eiji Oguma,<sup>8</sup> das sowohl Rassendiskriminierung und Kriegsverbrechen wie die Assimilationspolitik ausführlich behandelt. Insbesondere werde ich den akademischen Diskurs der japanischen Eugenik, der auf der Rassendiskriminierung und der Theorie des homogenen Staatsvolkes beruht, und den Diskurs der Staatskörperlehre, der auf der Theorie des Vielvölkerstaats basiert, aber zur Vernichtung fremder Kulturen neigt, vor und während der Kriegszeit herausgreifen, denn auch die damalige japanische Pädagogik wurde von diesen beiden Diskursen stark geprägt. Besonders werde ich mich auf die Abhandlungen von Masashi Takagi<sup>9</sup> beziehen, die den Zusammenhang zwischen Eugenik und Pädagogik in Japan vielleicht am ausführlichsten behandeln. Ich möchte darüber hinaus auch den Widerspruch zwischen der Theorie des homogenen Staatsvolkes der Eugenik und der Theorie des Vielvölkerstaats der Staatskörperlehre ins Auge fassen und die Pädagogik vor der Kriegszeit (in der Taisho- und Showazeit) in ihrer Zwischenstellung zwischen diesen beiden akademischen Diskursen untersuchen. Schließlich sollen gestützt auf die Arbeit von Yusaku Ozawa<sup>10</sup> die Kolonialerziehungsgedanken von Masataro Sawayanagi (1865-1927) herausgearbeitet werden. Sawayanagi befasste sich in der Taisho-Zeit (1912-1926) als Pädagoge mit der kolonialen Bildungspolitik in Korea und ist in den Zusammenhang der Widersprüche zwischen der Theorie des homogenen Staatsvolkes der Eugenik und der Theorie der Staatskörperlehre vom Vielvölkerstaat einzuordnen. Schließlich soll die Bedeutung seines Versuchs, der japanischen Pädagogik eine Autonomie zu verleihen und seine praktische Beschäftigung mit der Bewegung der Neuen Erziehung in der Taisho-Zeit illustriert und mit seiner Beurteilung der damaligen internationalen Situation in Beziehung gesetzt werden.

---

8 Vgl. Oguma 1999.

9 Vgl. Takagi 1989; 1991; 1992; 1993.

10 Vgl. Ozawa 1979.

## **2. Die Theorie des Vielvölkerstaats in der Staatskörperlehre (Vernichtung fremder Kultur) und die Theorie des homogenen Staats in der Eugenik (Rassendiskriminierung)**

Von etwa 1910 bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelte sich nach Oguma die auf der Theorie des Vielvölkerstaats basierende Staatskörperlehre, die davon ausgeht, dass Japan aus vielen Völkern (Nationen) besteht, zu denen man auch die Koreaner zählte, und dass die Japaner eine solidarische Großfamilie bilden, in deren Mittelpunkt der Kaiser steht. Dieser Diskurs wurde zur ideologischen Grundlage für die Assimilationspolitik in den Kolonien, in denen de facto fremde Kulturen vernichtet wurden. Er setzt sich nach Oguma aus folgenden Elementen zusammen:

1. die Theorie der ethnischen Mischung (Kongo-Minzoku-Ron), die von den Begründern der japanischen Anthropologie wie Shogoro Tsuboi, Ryuzo Torii und Yoshikiyo Koganei vertreten wurde und unter dem Einfluss europäisch-amerikanischer Anthropologen wie M. Mauss und P. F. v. Siebold stand. Auch der Altphilologe Yoshikiyo Yokoyama und der im Geist der Aufklärung wirkende Gelehrte Azusa Ono übten großen Einfluss auf sie aus.<sup>11</sup>
2. die Theorie der gemeinsamen Wurzel der japanischen und koreanischen Nation (Nissen-Doso-Ron), die von Historikern der Moderne wie Hisashi Hoshino, Kunitake Kume, Togo Yoshida, von Sprachwissenschaftlern wie Toru Oya, Jiro Takahashi, Yonekichi Miyake, Seichiro Akamine, Shozaburo Kanazawa und von Gelehrten wie Aizan Yamaji, Soho Tokutomi und Shigenobu Okuma vertreten wurde. Fast alle Vertreter dieser Theorie hingen auch der Theorie der ethnischen Mischung an.<sup>12</sup>
3. Die Theorie von der Staatskörperlehre (Kokutai-Ron). Die erste Generation der Anhänger der Staatskörperlehre – zu der Mayori Kurokawa, Chiso Naito und Tetsujiro Inoue gehörten – vertrat gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Theorie der Homogenität des Staatsvolks. Die zweite Generation (zu der die Pädagogen Yatsuka Hozumi, Shinkichi Uesugi, zu späterer Zeit Tetsujiro Inoue, Genchi Kato, Tongo Takebe, Chigaku Tanaka, Masanori Oshima, Kumaji Yoshida, aber auch Shozaburo Watarai, Sadao Kiyohara gehörten) integrierte jedoch die Theorie der ethnischen Mischung in die Staatskörperlehre. So entstand die Theorie des

---

<sup>11</sup> Vgl. Oguma 1999, S. 24-32 und 73-86.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. 87-116. Oguma ordnet auch Masataro Sawayanagi hier ein (S. 111).

Vielvölkerstaats der Staatskörperlehre. Sie ist durch den Gedanken charakterisiert, der Staatskörper sei geistiger Natur und fremde Völker (Nationen) aus den Kolonien könnten deshalb sozusagen als Adoptivkinder Mitglieder der japanischen Großfamilie werden, in deren Zentrum der Kaiser als Patriarch steht, wenn sie auf ihre eigene Kultur verzichteten.

Seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts, also in der Zeit, in der sich die Situation im chinesisch-japanischen Krieg zuspitzte, nahm neben der Vielvölkerstaatstheorie der Staatskörperlehre ein anderer Diskurs Form an, der vor allem in Zeitschriften wie *Eugenik* (*Yuseigaku*) und *Rassenhygiene* (*Minzoku-Eisei*) anzutreffen war. Es hieß, die Japaner seien ein homogenes Staatsvolk und fremden Völkern (Nationen) rassisch überlegen. Auch kritisierte man die ethnische Mischung auf der japanischen Hauptinsel und in den Kolonien aus genetischer Sicht und verlangte die Erhaltung der „Reinheit“ japanischen Blutes. Dieser Diskurs setzt sich ebenfalls aus verschiedenen zeitlich vorausgehenden Diskursen zusammen. Die Eugenik Francis Galtons war bereits in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts in Japan bekannt geworden und seit etwa 1910 in Mode gekommen.<sup>13</sup> Dieser eugenische Diskurs verband sich mit den folgenden Elementen:

1. Der Diskurs der ersten Generation der Anhänger der Staatskörperlehre gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Seine Träger waren Mayori Kurokawa, Chiso Naitoh, Tetsujiro Inoue u.a. Sie hielten die Japaner für eine *Großfamilie*, deren Ahn der Kaiser (Tenno) war, sahen jedoch das damalige Japan noch als einen schwachen, kleinen Staat an, der von der Kolonialisierung durch die europäisch-amerikanischen Großmächte bedroht war.<sup>14</sup>
2. Der Diskurs der *Überlegenheit des japanischen Volkes* gründete sich vor allem auf den Sieg im Chinesisch-Japanischen Krieg (1895), den Erhalt Taiwans infolge der Annahme der europäisch-amerikanischen Zivilisation und die Politik „zum Wohl des Landes und zur Stärkung der Armee (Fukokukyohei)“ seit der Meiji-Zeit (1868-1912). Er ging davon aus, dass das japanische Volk (Nation) als homogenes Staatsvolk mit dem Zentrum im Kaiser (Tenno) anderen Völkern (Nationen) überlegen sei. Die Träger dieses Diskurses waren Anhänger der Staatskörperlehre wie Hiroyuki Kato, Yatsuka Hozumi, Tetsujiro Inoue, Cho-

13 Vgl. Takagi 1992, S. 304.

14 Vgl. Oguma 1999, S. 26-29.

gyu Takayama und Takataro Kimura. Sie ständen jedoch im Widerspruch zur offiziellen territorialen Erweiterungspolitik des Staates, weil sie die Überlegenheit des japanischen Staates auf die Stärke der Solidarität innerhalb des homogenen Staatsvolks zurückführten. Um ihre Thesen rechtfertigen zu können, benötigten sie außerdem wissenschaftliche Begründungen, weil die notwendige Bedingung für die bisherige Politik „zum Wohl des Landes und zur Stärkung der Armee“ vor allem in der Offenheit gegenüber den europäisch-amerikanischen Wissenschaften lag. Auch die japanische Anthropologie ließ sich nicht zur Unterstützung ihrer Argumente heranziehen, weil sie damals noch die Vielvölkerstaatslehre vertrat.<sup>15</sup>

3. In den 1910er und 20er Jahren wurde von Hajime Kawakami Minoru Togo u. a. eine Kritik der ethnischen Mischung (Konketsu-Kihi-Ron) vorgebracht. Diese rassendiskriminierende Theorie kritisierte die staatliche Politik der ethnischen Mischung in den Kolonien und auf der japanischen Hauptinsel und versuchte das Blut „rein“ zu erhalten.<sup>16</sup> Vor diesem Hintergrund begannen medizinische Eugeniker und physische Anthropologen (Furuya Eiich, Hisomu Nagai, Yoshio Koya, Tanemoto Furuhashi, Kenji Kiyono, Kotondo Hasebe u. a.), die von der deutschen Rassenhygiene oder der nationalsozialistischen Rassenpolitik beeinflusst waren,<sup>17</sup> in den oben genannten Zeitschriften *wissenschaftlich*,

---

<sup>15</sup> Vgl. ebd., S. 50-64.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 237-240.

<sup>17</sup> So zitiert z. B. Hisomu Nagai, Vorstandsvorsitzender der 1930 gegründeten Japanischen Gesellschaft für Rassenhygiene, im Vorwort der ersten Ausgabe der Zeitschrift *Rassenhygiene* (1931) Alfred Ploetz, der als rassistischer Eugeniker bekannt war, und betont die Notwendigkeit der „Reinigung des Lebens.“ Weiter lobt er im Vorwort zu Bd. 5, Heft 1 der *Rassenhygiene* die Verordnung und Durchführung des Zwangssterilisierungen einschließenden „Sterilisationsgesetzes“ durch Hitler und die nationalsozialistische Regierung. Auch Yoshio Koya wurde von der deutschen Rassenhygiene beeinflusst und brachte explizit seine positive Haltung nicht nur zur Durchführung des Sterilisationsgesetzes, sondern auch gegenüber der rassistischen Politik des Nationalsozialismus zum Ausdruck (vgl. Oguma 1999, S. 250 f.). Berücksichtigt man neuere Forschungen wie Adams 1990, lässt sich jedoch nicht der Schluss ziehen, dass einzelne Vertreter der deutschen Rassenhygiene oder die Disziplin der Rassenhygiene selbst unmittelbare Verantwortung für den Holocaust tragen (vgl. Adams 1990, S. 105). Wie Yasutaka Ichinokawa sagt, lassen sich das Sterilisationsgesetz, der Euthanasieplan und der Holocaust nicht einfach miteinander verbinden (vgl. Yonemoto u. a. 2000, S. 105). Dennoch stand Nagai unter dem Einfluss von Ploetz, als er die Lehre von der rassistischen Reinheit des Blutes in die japanische Eugenik hereintrug. Unabhängig davon unterstützte er unter dem Einfluss der deutschen Rassenhygiene und des nationalsozialistischen Sterilisationsgesetzes die Ver-

d.h. vom genetischen Gesichtspunkt aus, die ethnische Mischung in den Kolonien und auf der japanischen Hauptinsel zu kritisieren. Sie wurden vom Generalgouvernement in Korea oft als die „Verdeutschen“ verspottet, waren jedoch eng mit dem japanischen Gesundheitsministerium verbunden.<sup>18</sup>

In der Diskussion der japanischen Eugenik spielte der deutsche Einfluss noch bis Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts, insbesondere, was die Rassenhygiene oder die nationalsozialistische Rassenpolitik betrifft – nur eine bedingte Rolle. Dafür nennt Oguma die folgenden Gründe. Erstens: Der europäisch-amerikanische Rassendiskriminierungsgedanke postulierte die Überlegenheit der weißen Rasse und war deshalb nicht für die Diskriminierung fremder Völker (Nationen) durch das japanische Volk (Nation) innerhalb der farbigen Rasse geeignet. Zweitens: Der Einfluss Deutschlands wurde erst nach Mitte der 1930er Jahre stärker. Drittens: Die Diskriminierung fremder Völker (Nationen) und eine daraus abgeleitete Kritik der ethnischen Mischung war ein Tabu, weil sie der Assimilationspolitik als offizieller staatlicher Politik des Japanischen Kaiserreiches widersprach. Viertens: Bis Ende der 1930er Jahre, als der japanisch-chinesische Krieg begann und die in der Japanisierung von Namen ihren Höhepunkt erreichende Politik der Eingliederung Koreas in des Kaisers Volk (Koh-

---

abschiedung des japanischen Sterilisationsgesetzes, des Volksgesetzes über die Geburtenkontrolle. Es ist jedoch nicht immer klar, ob sich für ihn dieses Gesetz mit der Rassendiskriminierung logisch verband. Auch bei Koya kann man nicht sagen, dass er den direkten Folgen der rassistischen Politik des deutschen Nationalsozialismus zustimmte. Man kann vielmehr davon ausgehen, dass sich die akademische Logik der deutschen Rassenhygiene und die politische Logik der Rassendiskriminierung im deutschen Nationalsozialismus in seinen Augen erst langsam miteinander verbanden. Für die deutsche Rassenhygiene wie für die japanische Eugenik gilt, dass die eugenische Logik selbst dazu *herangezogen werden* konnte, ein grausames Vernichtungsunternehmen zu rechtfertigen (vgl. Adams 1990, S. 109). So stelle ich in der vorliegenden Arbeit keinen *direkten* Zusammenhang zwischen der japanischen Eugenik und den rassistischen Kriegsverbrechen her. Ich entwickle meine Theorie vielmehr dahingehend, dass in der japanischen Eugenik eine potentielle Rechtfertigung der Kriegsverbrechen angelegt war.

- 18 Vgl. Oguma 1999, S. 242-244; S. 246-270. Nach Meinung von Oguma gab es auch in Japan Eugeniker, die die Lehre der Stärkung der Volkskraft durch ethnische Mischung (Zasshu-Kyosei-Ron) vertraten oder ihr neutral gegenüberstanden, so z. B. Toratoshi Taniguchi und Kotoku Umino oder diejenigen, die angesichts eigener Untersuchungen der körperlich-intellektuellen Vermögen der Mischlinge auf dem gleichen Standpunkt standen wie Haruo Mizushima (vgl. ebd., Anm. 27 u. 37, S. 430 f., S. 236 f.).

minka-Seisaku) betrieben wurde, wurde das Problem der ethnischen Mischung nicht als besonders dringlich angesehen. Bis dahin wurde auch in den Zeitschriften *Eugenik* und *Rassenhygiene* keine auf Rassendiskriminierung basierende Kritik an der ethnischen Mischung geäußert, sondern die Gesetzgebung zur Sterilisation von Erbkranken und psychisch Behinderten, die Verwaltung der Hygiene, die Bevölkerungsvermehrung u. a. thematisiert.<sup>19</sup>

Besonders der erste der oben angeführten Gründe weist ein *prinzipielles* Dilemma auf, das nicht nur in der japanischen Eugenik, sondern auch in der japanischen Anthropologie auftauchte und von Ichiro Tomiyama wie folgt beschrieben wird: „In der Eugenik ging man davon aus, dass sich das Niveau der ‚Zivilisierung‘ als an ‚Überlegenheit‘ und ‚Unterlegenheit‘ gemessenen Fähigkeiten zeigt, und dass diese Fähigkeiten vererbare physische Eigenschaften einer Rasse sind. Im Gegensatz dazu ging es bei der Entwicklung der japanischen Eugenik eher um die Frage der Umwelt als um die Frage der Vererbung. Hier zeigt sich, dass japanische Anthropologie und japanische Eugenik das ‚Unzivilisierte‘ im ‚Japaner‘, das den Unterschied zu den überlegenen ‚Europäern‘ ausmacht, nicht als Schicksal oder Vererbung ansahen.“ Daher „stellte man sich in der Eugenik eher als in der Anthropologie eine Reihe praktischer Aufgaben, um kontinuierlich danach zu streben, den Grad der ‚Zivilisierung‘ ‚kämpfend anzuheben‘. So entstand die Idee der Verbesserung der ‚japanischen Rasse‘.“<sup>20</sup> In der Hauptströmung der japanischen Eugenik wurde bis Ende der 30er Jahre nicht von vornherein die genetische *Überlegenheit* der „japanischen Rasse“ als Tatsache vorausgesetzt. Vielmehr wurde angenommen, dass sie sich durch die Rassenverbesserung erst später einstellen würde und die Arbeit für deren Gelingen die praktische Aufgabe der „japanischen Rasse“ sei. Es blieb jedoch unklar, was diese japanische Rasse sein sollte, da die Grenzlinien zu anderen Rassen nicht genau gezogen wurden. Daher konnte man sie nicht als gegebene Realität zum Ausgangspunkt der Diskussion machen. Die japanische Rasse war eher eine Idee, die durch die Praxis der Rassenverbesserung erst noch in die Realität umgesetzt werden sollte.

Diese Ambivalenz der Prämissen – die Annahme der genetischen „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“, deren Eintreten man jedoch erst in der Zukunft erwartete – hatte einen praktischen Vorteil für das Überleben der japanischen Eugenik, die dadurch ein direktes Zusammenstoßen mit der

---

19 Vgl. ebd., S. 240-241.

20 Tomiyama 1994, S. 46.

auf der Vielvölkerstaatstheorie beruhenden Assimilationspolitik in der expansiven Phase Japans vermeiden konnte. Da man die Definition der „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ offen ließ, konnte man nach Belieben urteilen, ob die Bevölkerung eines neuen Landes, das das Japanische Reich zu seinem Territorium oder zu seiner Kolonie machte oder machen wollte, der gleichen Rasse angehörte oder ob sie zivilisierbar war. So konnte die japanische Eugenik den Konflikt mit der staatlichen Assimilationspolitik vermeiden und überleben.

Auch aus diesem Grund scheint in der japanischen Eugenik bis Ende der 1930er Jahre der Einfluss der deutschen Rassenhygiene bzw. der Rassenpolitik des Nationalsozialismus nicht besonders stark zu sein. Seit Mitte der 30er Jahre nahm er jedoch langsam zu. Dabei führten der Beginn des japanisch-chinesischen Kriegs (1937) und die radikaler durchgeführte Assimilationspolitik im Generalgouvernement Korea, die in der Japanisierung von Namen (Soshi-Kaimei) und der Politik der Eingliederung in das Kaiserreich (Kohminka-Seisaku) ihren Höhepunkt erreichte, dazu, dass die von der deutschen Rassenhygiene und Rassenpolitik beeinflussten Eugeniker erstarkten, denn durch die Japanisierung von Namen wurde die Unterscheidung zwischen Koreanern und Japanern auf der Namensebene erschwert; deshalb wurden in Folge des japanisch-chinesischen Kriegs viele Koreaner als Zwangsarbeiter auf die japanische Hauptinsel deportiert, um dort die Lücken der für den Krieg mobilisierten japanischen Arbeitskräfte zu füllen. Infolgedessen nahm auch die Zahl der Mischlinge zu.<sup>21</sup>

Darüber hinaus fand die japanische Eugenik bei der japanischen Anthropologie Unterstützung, die sich Mitte der 20er Jahre von der Kulturanthropologie zur physischen Anthropologie gewandelt hatte. Ihre Anhänger waren Tanemoto Furuhashi, der Mitte der 30er Jahre in seiner „Blutgruppen-Forschung“ die Reinheit und Überlegenheit der japanischen Rasse vertrat, Kenji Kiyono, Kotondo Hasebe u. a., die seit Ende der 30er Jahre die Theorie des homogenen Staatsvolks zu vertreten begannen.<sup>22</sup> In dieser Situation verstärkte sich die Position der deutsch beeinflussten Eugeniker, so dass es in den 40er Jahren zu einer Auseinandersetzung zwischen dem Gesundheitsministerium und dem Generalgouvernement in Korea kam. Auch wurde 1942 das Gutachten der Kommission für den Aufbau Groß-Ostasiens (Daitoa-Kensetsu-Shingikai) verfertigt, in dem ausdrücklich die Reinheit des Blutes für das japanische Volk (Nation) verlangt wurde.<sup>23</sup>

21 Vgl. Oguma 1999, S. 241.

22 Vgl. ebd., S. 258-270.

23 Vgl. ebd., S. 249-258.



### 3. Die Rolle der Pädagogik

Welche Rolle nahm die japanische Pädagogik vor und nach dem Krieg in den Auseinandersetzungen um Rasse und fremde Kultur ein? Pädagogen, die Vielvölkerstaatstheorie und Assimilationspolitik gänzlich bejahten, gab es – abgesehen von Kumaji Yoshida – nur sehr wenige. Andererseits gab es aber auch kaum Pädagogen, die die Theorie des homogenen Staatsvolks vertraten und hierin mit der deutsch beeinflussten japanischen Eugenik völlig übereinstimmten oder ausdrücklich die genetische Überlegenheit der japanischen Rasse gegenüber anderen Rassen behaupteten. Es gab in den pädagogischen Zeitschriften dieser Zeit einige Abhandlungen, die in diese Richtung gingen, aber von Autoren stammten, die keine Pädagogen waren. Die Zeitschrift *Akademische Welt der Pädagogik* (*Kyoiku-Gakujutsukai*) brachte 1938 einen Artikel des Eugenikers Hisomu Nagai, der die Unterlegenheit der chinesischen Rasse gegenüber der japanischen behauptete, die Koreaner jedoch nicht erwähnte. Abgesehen von dieser Ausnahme bewegten sich viele Pädagogen zwischen Positionen, die mehr Wert auf Vererbung und solchen, die mehr Wert auf den Faktor der Umwelt legen.

Vor und in der Kriegszeit nahm die Zahl der Artikel, die Eugenik zum Thema hatten, seit etwa 1914 zu und erreichte ihren Höhepunkt um 1921.<sup>24</sup> Die Eugenik-Diskussion in den pädagogischen Zeitschriften beginnt mit der Übersetzung und Vorstellung eines Buchs von Wetham in *Pädagogische Welt* (*Kyoikku-Kai*) und *Pädagogische Forschung* (*Kyoiku-Kenkyu*) gegen 1915 und führt über die Auseinandersetzung zwischen Hakuho und Naritoshi Katoh in der Zeitschrift *Akademische Welt der Pädagogik* in der gleichen Zeit zur Diskussion über Eugenik in Sondernummern dieser Zeitschrift in den Jahren 1920 und 1921.

In dieser Diskussion vertraten viele Pädagogen den Standpunkt einer Art „euthenischer“ Rassenverbesserungstheorie, die die Entwicklung *des einzelnen Menschen* für genetisch bedingt hält, ohne jedoch zu versuchen, mit Methoden wie der eugenischen Eheschließung einen hervorragenden Menschen zu erzeugen oder umgekehrt durch Beschränkungen der Eheschließung die Fortpflanzung „minderwertiger“ Menschen zu verhindern. Sie versuchten vielmehr, durch Verbesserung der Lebensbedingungen – wozu man die Erziehung zählte – das Auftreten einzelner erblicher Eigentümlichkeiten zu kontrollieren. Diese Auffassung bewegte sich in der damaligen Situation zwischen der eugenischen Theorie des homogenen

---

24 Vgl. Takagi 1991, S. 161.

Staatsvolks und der ihr gegenüberstehenden Vielvölkerstaatstheorie der Staatskörperlehre, denn die Euthenik implizierte einerseits eugenische Elemente, da sie die Voraussetzung der erblichen „Überlegenheit“ der „japanischen Rasse“ durch die Anhebung des durchschnittlichen Fähigkeitsniveaus *des gesamten Volks (Nation)* erzeugen wollte. Hierbei konzentrierte sie sich jedoch weniger auf das Fähigkeitsniveau des einzelnen Menschen. Man wollte „nicht nur einen Menschen mit hervorragenden Erbanlagen zu einem hervorragenden Menschen heranbilden, sondern auch einen Menschen mit weniger hervorragenden Erbanlagen dementsprechend bilden.“

Andererseits konnte ihre Auffassung auch dazu herangezogen werden, die Vielvölkertheorie der Staatskörperlehre mit ihrer Assimilationspolitik zu unterstützen, weil der genetische Unterschied zwischen überlegenen und unterlegenen Menschen bzw. Sozialgruppen eingeebnet wurde und man auf eine mögliche Gegenüberstellung von einzelnen Menschen oder Sozialgruppen verzichtete.

Die Auffassungen von Neukantianern wie Kiyomaru Kono, Meikichi Chiba und Choichi Higuchi, die als Vertreter der „Acht Großen Pädagogischen Behauptungen (Hachidai-Kyoiku-Shucho)“ in der Taisho-Zeit gelten, lassen sich in diesem Sinne als „euthenisch“ definieren. Sie hielten die Vererbung nur für eine „Tendenz“ und sprachen der Umgebung einen wesentlichen Einfluss zu, worin sie der deutschen Pädagogik ähnelten, die den Begriff der Individualität relativ fasste.<sup>25</sup> Auch ging es bei ihnen um die Verbesserung jedes einzelnen Menschen, weshalb ihre Auffassungen sich nicht mit der japanischen Eugenik deckten, die die Verbesserung des gesamten Volkes (Nation) zum Ziel hatte. In diese Zwischenstellung japanischer Pädagogik zwischen Eugenik und Vielvölkerstaatstheorie ist Masataro Sawayanagi einzuordnen, ja man kann sagen, dass er selbst vor der Eugenik- und Euthenikdiskussion in der japanischen Pädagogik der 20er Jahre in seinem Bildungskonzept für die Kolonien die Stellung antizipiert hatte, die später die japanische Pädagogik zwischen der Theorie des homogenen Staatsvolks der japanischen Eugenik und der Vielvölkerstaatstheorie, zwischen Rassendiskriminierung und Vernichtung fremder Kulturen, einnehmen sollte. In seinem Hauptwerk *Praktische Pädagogik* und in seiner eigenen Praxis der Neuen Erziehung in der Seijo-Grundschule zeigt sich, dass er nicht nur von der Eugenik beeinflusst war, sondern sie auch bereicherte, wie er auch von der Assimilations- und Bildungspolitik in den Kolonien nicht nur beeinflusst wurde, sondern auch auf sie einwirkte.

---

25 Vgl. ebd., S. 317-322.

## 4. Das koloniale Bildungskonzept von Masataro Sawayanagi

### 4.1 Rasse, Volk (Nation), Staat

Sawayanagis Einstellung gegenüber fremden Rassen oder Völkern und Kulturen hat bereits Yusaku Ozawa (1979) eingehend dargelegt, worauf im Folgenden Bezug genommen wird. Zuvor ist es jedoch wichtig, dem Zusammenhang zwischen Sawayanagis Begriffen „Rasse“, „Volk“ und „Staat“ nachzugehen. Sawayanagi definiert diese Begriffe in seiner Abhandlung *Der Asianismus* (1917). „Rasse“ sei ein *physiologisch-anthropologischer* Begriff und man könne zwischen farbiger und weißer Rasse unterscheiden. Im Gegensatz dazu beruhe der Begriff des „Volkes (Nation)“ im Grunde auf der Rassenstruktur, schliesse aber ein *staatlich-politisches* Element ein (Sawayanagi 1917d, S. 236-242), d.h., der Nationalismus aus deutscher Perspektive sei Pan-Germanismus, aus russischer Perspektive Pan-Slavismus und aus der Perspektive des *japanischen* „Staats“ „Orientalismus“, „Ost-Asianismus“ oder „Asianismus“ (ebd., S. 237). Nur dadurch, dass die asiatischen Staaten Japan zu ihrem Mittelpunkt machen und sich nationalistic miteinander solidarisieren, könnten sich Japan und diese Staaten von der Kolonialisierungsdrohung durch die europäisch-amerikanischen Großmächte befreien (1917c, S. 242 f.). Auf den ersten Blick scheint hier ein hierarchisch gegliedertes Schema von Rasse-Volk-Staat zu entstehen.

Tatsächlich sagt jedoch Sawayanagi, dass die Beziehung zwischen Volk (Nation) und Staat sicher eine enge sei, dass Volk und Staat jedoch nicht immer miteinander übereinstimmten. Ein Teil eines homogenen Volks könnte zu einem anderen Staat gehören, und umgekehrt könnten fremde Völker in einem Staat koexistieren (vgl. 1917d, S. 238). Letztlich blieben die Begriffe „Staat“, „Nationalismus“, „Orientalismus“, „Ost-Asianismus“ oder „Asianismus“ und „Volk“ hinsichtlich des japanischen Staats ungeklärt.

### 4.2 Fremdes Volk innerhalb und homogenes Volk außerhalb des Staates

Sawayanagi trug dazu bei, diese Begriffe aus einer japanischen Perspektive zu betrachten. Zu seiner Zeit waren in Bezug auf Japans Beziehung zu anderen asiatischen Völkern zwei Wege denkbar, der Ausschluss des innerhalb der Staatsgrenzen wohnenden fremden Volkes oder die Zwangsassi-

milation des Volkes, zu der man eine neue Definition des homogenen Volks gebraucht hätte. Letzteren Weg wählten Sawayanagi und die Reichsregierung.

Im Kapitel „Erziehung der Eingeborenen in Hokkaido“ in seinem Buch *Erziehung in Japan* (1910) sieht Sawayanagi die Ainu als ein im Schwund begriffenes *fremdes Volk* an und schreibt, dass „die Überlegenen siegen und die Unterlegenen verlieren.“<sup>26</sup> Er trat für „den Schutz der Ainu aus humanitären Gründen“ ein (1910a, S. 286) und empfahl als konkreten Weg, „Sonderschulen für die Eingeborenen“ einzurichten und unter ihren Kindern das *Japanische* zu verbreiten, ihnen *Staatsgedanken* einzupflanzen und sie in landwirtschaftlichen Berufen auszubilden. Die Rechtfertigung der Schutzpolitik für die Ainu ähnelte sehr den Gründen, die für das „Gesetz zum Schutz der Alteingeborenen in Hokkaido“ angegeben wurden, das 1899 verabschiedet wurde. Vielleicht verweist Yusaku Ozawa auch aus diesem Grund auf die Möglichkeit, dass sich Sawayanagi selbst als Direktor des Allgemeinen Sekretariats des Kulturministeriums mit der Diskussion um die Abfassung des Bildungsartikels beschäftigt haben mag.<sup>27</sup>

Jedenfalls ging Sawayanagi davon aus, dass die „Ainu den Wajin [den Japanern] unterlegen sind, sich aber durch Assimilation verbessern können.“<sup>28</sup> Auch dachte er, dass die Ainu entsprechend dem Grad der Assimilation an die Japaner auch als gleiches Volk angesehen werden könnten. Mit anderen Worten, die Ainu hätten durch die Assimilationserziehung mit den Japanern ein homogenes Volk bilden und auch die *Solidarisierung* mit fremden Völkern außerhalb der Staatsgrenzen hätte möglich werden können. Bevor jedoch dieses Problem des fremden Volks innerhalb des Staats gelöst wurde, war diese Solidarisierung bereits vollbracht, und zwar in Form der kolonialen *Invasion* bzw. der Einverleibung Koreas (1910). Nach Ozawa „übertrug Sawayanagi seine ursprüngliche Auffassung vom fremden Volk in den Kolonien auf die Ainu“. Wenden wir uns nun Sawayanagis Sicht der Koreaner zu. Zu Beginn seiner Abhandlung *Bei der Erziehung in Korea sollen die meisten Kräfte für die Ausbreitung des Japanischen eingesetzt werden*, die im Jahr 1910, also direkt nach der Einverleibung Koreas publiziert wurde, schreibt er: „Um Richtlinien für die Erziehung der Koreaner aufstellen zu können, sollte man zuerst die Bildsamkeit der Koreaner untersuchen. Kann das neue Volk irgendwie durch Erziehung zum geistigen Landsmann des japanischen Volkes werden? ... Um diese

26 Sawayanagi 1910a, S. 286-287.

27 Ozawa 1979, S. 200-201.

28 Ebd., S. 204.

Frage beantworten zu können, sind sorgfältige Forschungen und Untersuchungen nötig, die sicherlich einige Jahre in Anspruch nehmen werden.“<sup>29</sup> Daraus lässt sich ableiten, dass die Koreaner weder vor noch nach der japanischen Invasion als ein Japan zugehöriges homogenes Staatsvolk angesehen wurden. Nach der zitierten Stelle konstatiert Sawayanagi jedoch plötzlich: „*Meines Erachtens gibt es genügend Möglichkeiten, die koreanische Bevölkerung dem japanischen Volk anzugleichen.* Beispielsweise können selbst wir Laien direkt erkennen, dass die Koreaner mit den Japanern eine homogene Rasse bzw. zumindest eine sehr ähnliche Rasse bilden.“<sup>30</sup> Dies begründet er folgendermaßen: „*Es scheint mir, dass es sich aufgrund von historischen und geographischen Tatsachen so verhält, dass in den Japanern koreanisches Blut fließt und dass auch umgekehrt in den Koreaner japanisches fließt. Es lässt sich annehmen, dass Koreaner und Japaner – wenn man einmal von der prähistorischen Zeit des Urmenschen absieht – in der näheren historischen Zeit eine homogene Rasse geworden sind. Dies ist nicht nur die Meinung von uns Laien. Die Meinung von Dr. Shiratori u. a. schließt sich dem an.*“<sup>31</sup> Zur Untersuchung des Verhältnisses von Rassen ist selbstverständlich nicht nur der Vergleich von Physiognomie und Körperbau, sondern auch der Vergleich der Sprache wichtig. Diesbezüglich *habe ich gehört*, dass die Sprachen der beiden Länder sehr ähnlich sind ... Deswegen können Koreaner sehr leicht Japanisch lernen. *Es besteht also kaum ein Zweifel, dass die Koreaner mit der Bevölkerung auf der japanischen Insel eine homogene Rasse bilden. Es gibt nur einen Unterschied im kulturellen Niveau. Das kulturelle Niveau ist sicher unterschiedlich, aber die Koreaner scheinen kein unerziehbares und unfähiges Volk zu sein.*“<sup>32</sup>

In all dem scheint ein Zirkelschluss durch. Die These, dass die Koreaner mit den Japanern ein homogenes Staatsvolk bilden, rechtfertigt die Praxis der Assimilation, muss jedoch in ihrer Richtigkeit erst durch das Gelingen der Assimilation bewiesen werden.

---

29 Sawayanagi 1910c, S. 178.

30 Ebd.

31 Dr. Kurakichi Shiratori war ein Ostasienhistoriker, der seinen ehemaligen Standpunkt der gemeinsamen Wurzeln der japanischen und koreanischen Nation (Nissen-Doso-Ron) verneinte und die Theorie des homogenen Staatsvolkes zu vertreten begann (vgl. Oguma 1999, S. 272-275). Sawayanagi hätte besser daran getan, die Theorie eines Anhängers der Vielvölkerstaatslehre zu zitieren.

32 Sawayanagi 1910c, S. 178 f. Wäre Sawayanagi, wie Oguma annimmt, nur Anhänger der Staatskörperlehre gewesen, wäre diese Aussage unnötig gewesen.

In der pädagogischen Praxis sieht Sawayanagi die Notwendigkeit und Möglichkeit, die *Umgebung* auszuschalten, die historisch den Koreanern die Chance zur Entwicklung ihrer *erblichen* Disposition verbaute, die im Prinzip entwicklungsfähig wie bei den Japanern sei, und sie durch die Assimilationserziehung zu ersetzen: „Die Koreaner sind kein faulenzendes und unfähiges Volk. Nur deshalb, weil das Land klein und die Bevölkerungszahl gering ist und die Bevölkerung wegen der häufigen Unterwerfung und Ausplünderung durch die Nachbarstaaten beeinträchtigt wurde, haben die Koreaner die Elastizität verloren, schlechte Politik durch eine neue zu ersetzen und mehr und mehr einen traurigen Niedergang erlebt. Wenn es ihnen nicht an angeborenen Fähigkeiten fehlt, ist ihre Assimilation möglich.“<sup>33</sup>

#### **4.3 Die Logik der Verteidigung Japans mit zivilisatorischer Stärke und die Verteidigung der asiatischen Völker (Nationen)**

Selbst wenn auf der Basis des Vorhergehenden die Begriffe des japanischen „Staats“ und des „homogenen Volks“ durch die Assimilationspraxis mit Inhalt gefüllt werden konnten, bleibt doch die Frage, warum der Orientalismus, der Ost-Asianismus oder der Asianismus nur vom japanischen Staat aus gedacht werden sollten, warum also Japan zum Mittelpunkt des orientalischen, ost-asiatischen oder asiatischen Volkes (Nation) werden sollte.

Historisch gab es hierfür keine Rechtfertigung. Es fanden Invasionen der Nachbarländer bzw. die Erweiterung des Territoriums durch militärische Bedrohung im Namen der Zivilisation statt. Mit dem Argument der Überlegenheit der japanischen Zivilisation wurde nachträglich gerechtfertigt, dass Japan zum Mittelpunkt des asiatischen Volkes (Nation) werden sollte, da militärische Überlegenheit allein von der Bevölkerung der Nachbarländer nicht als Invasionsgrund akzeptiert worden wäre. So versuchte man die Invasion auf verschiedene Art und Weise zu rechtfertigen.

Eine der Rechtfertigungen der damaligen japanischen Regierung war *die Verteidigung Japans und – als Erweiterung dieser Logik – die Verteidigung des asiatischen Volkes oder der gelben Rasse gegen die Bedrohung durch die amerikanisch-europäischen Großmächte oder die weiße Rasse*. Auch Sawayanagi vertritt diese Verteidigungslogik in seiner Abhandlung

---

33 Ebd., S. 179.

*Ich behandle das künftige Zustandekommen der Nation unter besonderer Berücksichtigung der Erziehung* aus dem Jahre 1914: „Japan sollte nicht deshalb Korea in seinen Machtbereich eingliedern, weil die Japaner etwa ein invasives Volk seien. Ich glaube vielmehr, dass Japan so handeln sollte, um die vollkommene Unabhängigkeit hinsichtlich seiner geographischen Lage zu erhalten.“<sup>34</sup> Er rechtfertigt hier also die Herrschaft über Korea mit dem Argument der Verteidigung Japans gegen Bedrohung aus China und Russland.<sup>35</sup>

Mit dieser „Verteidigungslogik“ sollte sich jedoch die Kolonialherrschaft so endlos erweitern, wie aus seiner Abhandlung *Die Haltung gegenüber der Bevölkerung im neuen Territorium und gegenüber den Chinesen* aus dem Jahre 1916 abzulesen ist. Die „Verteidigung“ des von Japan überfallenen Korea, das zu neuem japanischen Territorium wird, führt zur Notwendigkeit der Invasion der Nachbarländer Koreas.<sup>36</sup> Letztlich wird die Vollendung der Assimilation der Koreaner – dem bereits beschriebenen Zirkelschluss folgend – deshalb zu einer dringenden Aufgabe, weil es das homogene Volk (Nation) zu realisieren und den die neue Invasion ermöglichenden militärischen Stützpunkt zu rechtfertigen galt. Zu dieser erneuten Erweiterung des japanischen Territoriums schreibt Sawayanagi: „Es ist widersprüchlich, wenn einerseits die Bevölkerung der japanischen Haupt-

34 Sawayanagi 1914, S. 249.

35 Dieses Argument behandelt Ozawa ausführlich. Nach seiner Meinung verband sich diese „Logik der Verteidigung Japans“ untrennbar mit der „Doktrin der Unmöglichkeit der Selbständigkeit Koreas“ und wurde zu einem Argument, das die Herrschaft über Korea rechtfertigte (Ozawa 1979, S. 211). Auch Yu Ishida behandelt diese Verteidigungslogik Japans. Er ist der Auffassung, dass dieses die Herrschaft über Korea rechtfertigende Argument schon existierte, bevor Korea zur japanischen Kolonie wurde und bezieht sich hierbei auf einen Artikel in der *Tokyo Zeitschrift für Wirtschaft* aus dem Jahr 1907 (Ishida 1989b, S. 151).

36 Ishida behandelt „das Verteidigung zu seinem Zentrum machende Regierungsprinzip“ von Yoshino Sakuzo (1878-1933) als ein Beispiel dafür, dass sich die Spirale der Angst der Japaner vor den Nachbarländern und die Kolonialisierung als deren Überwindung auch nach der Kolonialisierung von Korea fortsetzte (Ishida 1989b, S. 150 f.). Sawayanagi spricht das Thema „der Verteidigung als Zentrum des Regierungsprinzips“ in seiner Abhandlung *Die Lehre von der Koexistenz Japans und Chinas* aus dem Jahre 1919 an, die ins Chinesische übersetzt und unter japanischen und chinesischen Gebildeten verteilt wurde. Hier wird die auf das chinesische Territorium gerichtete Machterweiterung Japans als eine Verteidigungsstrategie zur Stabilisierung Koreas gerechtfertigt (Sawayanagi 1919c, S. 314 f.). Auch wird den Chinesen vorgeschlagen, mit den Japanern zu kooperieren, um der Bedrohung der die Herrschaft über die ganze Welt intendierenden weißen Rasse, vor allem der europäisch-amerikanischen Länder, entgegen treten zu können (ebd., S. 319).

insel die Koreaner verachtet und andererseits den Koreanern befiehlt, zu echten Japanern zu werden. Wenn sich Japan über dieses neue Territorium hinaus weiter entwickeln will, muss es sofort die Assimilation dieses Territoriums vollenden und es als Sprungbrett für den weiteren Fortschritt benutzen. Die Koreaner sind sicher schwach, aber sie sind ein Volk, das fünfzehn Millionen zählt. Wenn Japan die Koreaner nur mit seiner militärischen Überlegenheit tyrannisieren würde, müsste man die Koreaner stets unter Beobachtung stellen. In diesem Fall würde Korea zum Störfaktor bei der Weiterentwicklung Japans werden, statt sie zu fördern.“<sup>37</sup> In dieser Zeit dachte Sawayanagi an eine über Korea hinausgehende Erweiterung des japanischen Territoriums. Um sie rechtfertigen zu können, behauptete er wie bei den Ainu und den Koreanern, dass die Chinesen mit den Japanern ein homogenes Volk bildeten und sich ohne die Hilfe Japans (einschließlich Koreas) nicht selbst gegen die Bedrohung durch Russland oder die europäisch-amerikanischen Großmächte verteidigen könnten. Außerdem wurde, um die abermalige Erweiterung des Territoriums zu rechtfertigen, *die Assimilation der Koreaner als „vollendet“ erklärt*, obwohl es noch koreanische Widerstandsbewegungen gab. Der gewaltsame Charakter der Assimilationspolitik in Korea wurde unterschlagen.<sup>38</sup>

Es war eine Regierungsstrategie, mit dieser Verteidigungslogik und der Abfolge von militärischer Invasion – zwanghafter Assimilation – Vertuschung des gewaltsamen Charakters der Assimilation – allmählich die Macht Japans über andere Länder auszudehnen. Hierbei ist wichtig, dass Sawayanagis politische Auffassungen der japanischen Regierungspolitik vorausgingen. Drei Jahre nach der Veröffentlichung der oben zitierten Abhandlung, im Jahre 1919, in das die sogenannte 3.1-Unabhängigkeitsbewegung in Korea fiel, änderte sich die Assimilationspolitik des Generalgouvernements in Korea. Es wurde weniger auf militärischen Zwang und Rasendiskriminierung und mehr auf eine sanfte „Versöhnungspolitik“ gesetzt, die sich auf „Kulturpolitik“ gründete.<sup>39</sup> Sawayanagi antizipierte in gewisser Weise den Zwischenfall von Lugouqiao bei der militärischen Invasion Chinas (1937) um 21 Jahre. Im Zuge der koreanischen 3.1-Unabhängig-

37 Sawayanagi 1916, S. 187.

38 Um die Assimilationspolitik als gelungen darzustellen, wurden japanfreundliche Koreaner und im japanischen Militär verdiente koreanische Soldaten benutzt. Auch legten Japaner und Koreaner gemeinsam den „Untertaneneid zum Staat des Kaisers (Kohkoku-Shinmin-no-Seishi)“ ab und führten ein Verbeugungsritual in Richtung des Kaiserpalasts (Kyujo-Yohai) aus (Ishida 1989b, S. 152-157 u. 166).

39 Ebd., S. 152.



keitsbewegung beschäftigte sich Sawayanagi als Mitglied des Sonderuntersuchungsausschusses für koreanische Bildungspolitik mit möglichen Erziehungsmaßnahmen gegen diese Bewegung. Durch seinen Einfluss wurde 1920 die Koreanische Erziehungsverordnung in Richtung der „Versöhnungspolitik“ korrigiert,<sup>40</sup> so dass man sagen kann, Sawayanagi war einer der wichtigsten Meinungsführer für die Bildungs- und Assimilationspolitik in Korea.

#### 4.4 Der Rassendiskriminierungsgedanke

Neben den Argumentationslinien des homogenen Volkes und der Verteidigungslogik benutzte Sawayanagi auch den Rassendiskriminierungsgedanken als Argument für die Invasion der Nachbarländer, d.h. er vertrat die Auffassung, dass die echte japanische Bevölkerung der Bevölkerung der anderen asiatischen Länder bzw. den anderen Angehörigen der gelben Rasse überlegen sei und daher militärische Invasionen berechtigt seien.

Dies zeigt sich deutlich im zitierten Artikel *Die Erziehung der Eingeborenen in Hokkaido* von 1910. Er schreibt hier, bei den Ainu sei „der geistige Zustand der Kinder sehr indolent, weil das Niveau der geistigen Entwicklung seit langer Zeit niedrig gewesen ist“. „Weil es zwischen ihnen und den Kindern auf der japanischen Hauptinsel einen angeborenen Unterschied der Gewohnheiten gibt, ist es nicht einfach, eine Harmonie zwischen den beiden Kindergruppen herzustellen, und sie prallen manchmal aufeinander.“ „Es gibt viele Kinder, die an Ernährungsmangel sterben, weil es in ihrem Leben an Disziplin und Maßhalten fehlt, weil die Medizin unterentwickelt ist, weil sie wegen Krankheitsausbreitung und Vererbung eine schwache Konstitution haben und weil ihnen bei ihrer Entwöhnung schlecht verdauliche Nahrung gegeben wird.“ „Dem natürlichen Gesetz gemäß, dass die Überlegenen siegen und die Unterlegenen verlieren, leben sie in elenden Verhältnissen.“<sup>41</sup> Sawayanagis rassendiskriminierendes Denken zeigt sich auch darin, dass er die Unterlegenheit der Ainu mit körperlichen Krankheiten wie Blind- und Taubstummheit gleichsetzt. In seiner Abhandlung *Zur Blinden- und Taubstummen-erziehung* aus dem Jahre 1918 heißt es: „Man hat die Erziehung des fremden Volks der Ainu nicht vernachlässigt. Die Erziehung der Blinden und der Taubstummen wurde in

---

40 Vgl. Ozawa 1979, S. 209.

41 Sawayanagi 1910a, S. 286 f.

unserem Volk mehr vernachlässigt als Erziehung der Blinden und Taubstummen bei den Ainu.“<sup>42</sup> *Das Gesetz, dass die Überlegenen siegen und die Unterlegenen verlieren*, wurde durch die japanische Politik „bewiesen.“ Nach der japanischen Invasion Hokkaidos nahm die dortige Bevölkerungszahl ab, was in einem Zirkelschluss als eine biologische Unterlegenheit der Ainu gegenüber den Japanern gedeutet wurde.

Im Gegensatz dazu wird in Sawayanagis zitierter Schrift *Die Bildungspolitik in Korea* (1910c) der Rassendiskriminierungsgedanke gegenüber den Koreanern nicht so explizit formuliert wie gegenüber den Ainu, denn die Rechtfertigungsbasis für die Invasion Koreas war, dass die Koreaner mit den Japanern ein homogenes Volk (Nation) bildeten. Vielmehr kritisiert Sawayanagi konsequent die Rassendiskriminierung der Japaner gegenüber den Koreanern. Es bleibt jedoch dahingestellt, ob diese Kritik nicht nur kosmetischer Natur war, denn durch viele seiner Abhandlungen über die Koreaner scheint ein verdeckter Rassismus hindurch. In seiner Abhandlung *Die Religion der koreanischen Bevölkerung – ein Besorgnis erregendes Problem* aus dem Jahr 1909 drückt sich dies deutlich aus. Die Koreaner hätten weder den Buddhismus noch den Konfuzianismus, den Shintoismus oder die europäische Philosophie und Ethik akzeptiert. „Daher kann man sagen, dass das *Gehirn des Koreaners, geistig gesehen, leer ist*. Es gibt darin Raum für jede Irrlehre und jeden blinden Glauben, der einfach darin einfallen kann. Dies ist der Grund dafür, dass die christliche Mission in Korea quantitativ gesehen einen solchen Erfolg hat.“<sup>43</sup>

Der Einfluss der Genetik auf Sawayanagi lässt sich aus seiner Schrift *Wie entsteht der Unterschied zwischen Überlegenheit und Unterlegenheit?* entnehmen, die im folgenden Jahr, also 1910, in der Zeitschrift *Student* erschien. Hier wird hinsichtlich der drei Punkte Körper, Geist und Moral der Hauptgrund für den Unterschied zwischen Überlegenheit und Unterlegenheit teils in der Vererbung und teils in der Erziehung gesehen. Der Körper werde am stärksten vom Erbgut beeinflusst, während der Geist an zweiter und die Moral an dritter Stelle kämen. „Man kann jedoch nicht sagen, dass die Moral völlig von der Naturbegabung unabhängig und vollkommen von der Bildung des Menschen abhängig sei.“<sup>44</sup> Im oben zitierten Passus erklärt Sawayanagi die Verbreitung des Christentums in Korea damit, dass es den Koreanern an der Moral der Japaner und am Geist der Europäer mangle, und er bringt diesen Mangel mit dem genetischen Unter-

42 Sawayanagi 1918, S. 381.

43 Sawayanagi 1909b, S. 122.

44 Sawayanagi 1910b, S. 23.

schied zwischen Koreanern und Japanern bzw. Koreanern und Europäern in Zusammenhang. Tatsächlich verhält es sich so, dass Sawayanagi die Koreaner als unterlegen charakterisiert, weil sie sich weigern, die japanische Moral oder die europäische Zivilisation anzunehmen.

Die körperlichen Eigenschaften, die nach Sawayanagi genetisch am stärksten beeinflussbar sind, werden von ihm bei den Japanern nicht als Zeichen der Überlegenheit gedeutet. In *Die Rolle der Gymnastik bei der Erziehung* schreibt er beispielsweise 1917: „Der Körperbau sowie die körperliche Stärke von uns Japanern sind dem Körperbau und der körperlichen Stärke der Europäer und der Amerikaner unterlegen und nicht überlegen.“ Weiter schreibt er aber auch: „Man kann sagen, dass das Wachstum des Körpers und die Zunahme körperlicher Kraft durch keine künstliche Wirkung, sondern natürlich entsteht.“ Daraus leitet er ab, dass die Gymnastik in der Schule sich mit einer „negativen“ Erziehung begnügen und allein die „Störungen beim natürlichen Wachstum des Körpers beseitigen“ solle.<sup>45</sup>

Um die genetische Überlegenheit der Japaner gegenüber den Koreanern zu beweisen, legt Sawayanagi folglich mehr Gewicht auf moralische und geistige Kriterien als auf körperliche. Um die Überlegenheit der japanischen Moral zu begründen, betont er, man könne die japanische Invasion in Asien nicht mit der Kolonialherrschaft der europäisch-amerikanischen Großmächte in Asien vergleichen. So heißt es in seinem *Rückblick auf die letzten 15 Jahre* aus dem Jahr 1920: „Mit der japanischen Einverleibung Koreas sind fünfzehn bis zwanzig Millionen Koreaner Teil unseres Staates geworden. Der damalige kaiserliche Erlass begründete die Annexion Koreas mit der Realisierung der Gleichheit vor den Augen des Kaisers (Isshi-Dojin). Das ist etwas ganz Anderes als die Ausdehnung des Territoriums der europäischen Länder.“<sup>46</sup>

In der zitierten Schrift über den *Unterschied zwischen Überlegenheit und Unterlegenheit* von 1910 schreibt er weiter über die Moral: „Die moralische Naturbegabung ist vergleichsweise einfach zu verändern.“<sup>47</sup> An anderen Stellen rückt er die Moral wieder in die Nähe des Angeborenseins. So 1911 in der Abhandlung *Der Hauptgrund für den Misserfolg des Moralunterrichts*: „Man sagt, dass die Moral mit dem Gewissen zusammenhängt. Man kann auch sagen, dass das Gewissen, d. h. die moralische Urteilskraft, zu einer menschlichen Natur geworden ist. Ich will zwar nicht behaupten, dass das Gewissen dem Menschen angeboren ist. Man kann

45 Sawayanagi 1917b, S. 91-94.

46 Sawayanagi 1920a, S. 478.

47 Sawayanagi 1910b, S. 23.

aber sagen, dass *das Gewissen fast angeboren ist, d. h., dass es so ist, als ob es dem heutigen Menschen angeboren wäre*.<sup>48</sup> Diese zweideutige Haltung Sawayanagis zur Moral lässt sich damit erklären, dass er einerseits im Kontext der Diskussion über die Möglichkeiten der Assimilationserziehung die Moral als kaum erblich beeinflusst konzipieren muss, aber andererseits im Kontext seines „Prinzips des Wachstums (Hatsuiku-Shugi)“, das später zur Diskussion über den Zeitpunkt des Beginns des Moralunterrichts (Shushin) führt<sup>49</sup>, behauptet, dass das moralische Empfinden bei Kindern in natürlicher Weise wächst. So kommt es in seinen Schriften zu derart missverständlichen Ausdrücken wie dem „fast angeborenen Gewissen“.<sup>50</sup>

Als Beweis für die genetische Überlegenheit des japanischen Volks dient vor allem das hohe Niveau seiner Zivilisierung. Dabei ergibt sich aber ein Widerspruch zur militärischen Invasion der Nachbarländer, die mit der Verteidigungslogik und der kontrafaktischen Voraussetzung des homogenen Volks (Nation) gerechtfertigt wird. Denn Japan herrscht, zumindest im Prinzip, über Asien, um das homogene Volk oder die homogene Rasse Asiens gegen die weiße Rasse zu verteidigen, die aufgrund ihrer am Kriterium der Zivilisation bemessenen rassischen und genetischen Überlegenheit die militärische Invasion plant. Daher ist es logisch nicht zu rechtfertigen, dass Japan nur aus dem gleichen Grund und mit den gleichen Mitteln wie die weiße Rasse über Asien herrscht. Denn für die anderen

48 Sawayanagi 1911, S. 23.

49 Diese Diskussion behandelt ausführlich Kazuo Kitamura (1979). Sawayanagi habe ausgehend vom „Prinzip des Wachstums“, das die „Pflege des Sinnes für Moral“ mit dem Wachstum von Pflanzen vergleicht, vorgeschlagen, den Moralunterricht (Shushin) im vierten Schuljahr zu beginnen, weil er vorher dem psychischen Wachstum der Kinder nicht dienlich sei (S. 417 f.). Der Moralunterricht war damals ein Hauptfach in der öffentlichen Erziehung, das nach dem Kaiserlichen Erziehungserlass (Kyoiku-Chokugo) die Ausbildung der volkstümlichen Moral anstrebte. Daher erregte Sawayanagis Vorschlag der Abschaffung des Moralunterrichts bis zum dritten Schuljahr in der pädagogischen Welt großen Aufruhr (S. 415). Die Entwicklung konkreter Methoden und Inhalte eines auf dem „Prinzip des Wachstums“ basierenden Moralunterrichts in der Unterstufe der Grundschule wurde nach der Gründung der Seijo-Grundschule zu einer Aufgabe (S. 418).

50 Dass Schüler, vor allem Grundschüler, der japanischen Hauptinsel Geld zur Behebung der Hungersnot in Nord-China sammelten, bewundert Sawayanagi in seiner *Pflege des Geistes des Miteinander-Lebens der Menschheit* (1923) als ein Beispiel dafür, dass „das Gewissen fast so ist, als ob es angeboren wäre“. Er schätzte dies hoch als „einen Ausdruck des humanistischen Geistes“, auf den Japaner gegenüber Ausländern, vor allem gegenüber Europäern und Amerikanern, stolz sein könnten, und als „den natürlichen Weg des Menschen, der zum Miteinander-Leben, zur Kooperation der Menschheit führt“ (1923, S. 326 f.).

asiatischen Länder ist es gleich, ob sie im Namen der Zivilisation von den Japanern oder von den europäisch-amerikanischen Großmächten beherrscht werden. Hier findet sich das gleiche Dilemma wie in der japanischen Anthropologie und Eugenik: Japaner sollen sich von anderen Asiaten nach eben dem Kriterium unterscheiden, das Europäer benutzen, um sich selbst als überlegene Vertreter der Menschheit von den Asiaten abzugrenzen.

Daher wird nun ein drittes Kriterium für den Beweis der japanischen Überlegenheit herangezogen, ein genetisches Kriterium, das sich vom Maßstab der japanischen Moralität und der „Gleichheit vor den Augen des Kaisers (Isshi-Dojin)“ ebenso unterscheidet wie von dem des Zivilisierungsgrades.

#### **4.5 Emanzipation der japanischen Pädagogik und Neue Erziehung zur Überwindung des Dilemmas der japanischen Eugenik**

Um jenes Dilemma zu überwinden, hat Sawayanagi versucht, wie sein Buch *Praktische Pädagogik*<sup>51</sup> verlangt, die japanische Pädagogik von der europäisch-amerikanischen zu emanzipieren und durch die Praxis der Neuen Erziehung in der Seijo-Grundschule<sup>52</sup> den Beweis anzutreten, dass

---

51 In seiner Bemerkung zur *Praktischen Pädagogik* im ersten Band von Sawayanagis *Gesammelten Werken* stellt Tadahiko Inagaki die Position des Buchs in der Geschichte der japanischen Pädagogik dar. Demnach war die *Praktische Pädagogik* ein Versuch, mittels einer „praktischen Erziehung, die die Veränderung bzw. Entwicklung von Kindern anzielt“, die Pädagogik als Wissenschaft zu begründen, um Probleme der japanischen Pädagogik seit dem Anfang der Meiji-Zeit, wie den „Import von Theorie und deren Distanz zur Praxis“, zu überwinden. In Analogie zu anderen Wissenschaften wie Rechtswissenschaft, Medizin, Agrarwissenschaft usw. wurden dabei eine engere Verbindung mit der (Erziehungs-)Wirklichkeit und der Erwerb technischen Wissens angezielt (Inagaki 1975, S. 488-494).

52 Schon seit der Jahrhundertwende, so Kitamura, wurde die Neue Erziehung aus Europa und Amerika nach Japan importiert und in die Praxis umzusetzen versucht. Ende der Meiji-Zeit wurde die „Neue Schule“ auf der Mittelschulstufe, später auch auf der Grundschulstufe gegründet (die Teikoku- [1912] und die Seikei-Grundschule). Mit dem Aufschwung der Demokratie in der Taisho-Zeit entwickelte sich dann in weiten Kreisen der Lehrerschaft eine spontane Bewegung für Erziehungsreform. Zu ihrem Zentrum wurden private „Neue Schulen“, wie die Teikoku- und die Seikei-Grundschule, die Seijo-Grundschule (1917), Jiyu-Gakuen (1921), Meisei-Gakuen (1924), die Jido-no-Mura-Grundschule (1924) usw., und angegliederte Grundschulen von Lehrerbildungsanstalten, wie in der Lehrerinnenbildungsanstalt in Akashi (1907), der Lehrerbildungsanstalt in Chiba (1919), der Höheren Lehrerbildungsanstalt in Nara (1919) usw. Sawayanagi war selbst an der inhaltlichen Planung

Japaner den Koreanern und Chinesen genetisch überlegen sind. Gelänge dieser Beweis, könnten die Nachbarländer die genetische Überlegenheit der Japaner anerkennen, ihre Herrschaft akzeptieren und sich aus eigenem Willen zu „Japanern“ assimilieren. Das könnte letztlich die Verteidigung von Japan und Asien ermöglichen.

Sawayanagi sagt im Vorwort für das von der Gesellschaft für die Förderung des Selbstlernens (Jigaku-Shorei-Kai) herausgegebene Buch *Erziehung nach dem Prinzip des Selbstlernens* (1919): „Um die Kreativität des Volkes auszubilden, in ihm den Geist der spontanen Aufnahme zu wecken und in der internationalen Konkurrenz mit europäisch-amerikanischen Ländern *die eigentümliche Volkskultur voll zur Geltung zu bringen*, ist es – vor allem seit dem Ersten Weltkrieg in Europa – nötig, mit der Erziehung nach dem Prinzip des Selbstlernens das Volk zu führen und *den Inbegriff des Yamato-Volkes* [des Urjapanischen Volkes] *zu stärken*“ (Sawayanagi 1919b, S. 122). In der Schrift *Die künftige Erziehung in der Grundschule* (1919) heißt es: „Ich bin keineswegs gegen die Entwicklung von Japan. Ich wünsche sie vielmehr stärker als irgend jemand sonst. Ich lehne aber strikt den Staatsgedanken in dem Sinne ab, militärische Stärke aufzubauen und so dem Ausland gegenüberzutreten“. „Ich möchte vielmehr den Staatsgedanken interpretieren in dem Sinne, *die Würde des japanischen Staates zu mehren und somit das Ausland uns Achtung erweisen zu lassen*“ (Sawayanagi 1919a, S. 119).

Hinsichtlich der Voraussetzung dafür, „die Würde des japanischen Staates zu mehren“, beruft sich Sawayanagi in seiner Abhandlung *Ich schlage den kulturellen Panasianismus vor* (1917) auf mit der Ausbildung chinesischer Studenten einhergehende praktische Probleme: „Die gegenwärtige japanische Kultur, die Wissenschaft wie die Kunst, befindet sich immer noch in der Phase der Nachahmung, nicht in der Phase eigenständiger Schöpfung. Daher kann Japan hier nicht als höchste Autorität gelten. Daher kann Japan Chinesen auch nicht zur genügenden Achtung veranlassen. Obwohl heute noch chinesische Studenten nach Japan kommen, fühlen sie Unzufriedenheit, wenn sie die Einführungsphase der Hochschule beendet haben und ihre Forschungen weiter fortsetzen möchten. Wollen sie ... ihre wissenschaftlichen Studien vertiefen, müssen sie Originalwerke aus England, Frankreich und Deutschland lesen, weil es wenig kompetente Bücher gibt, die auf Japanisch geschrieben sind, und weil fast alle Gedanken

---

der öffentlichen Erziehung beteiligt, wollte aber auf der Basis seiner *Praktischen Pädagogik* die öffentliche Erziehung reformieren und konzipierte die Seijo-Grundschule als Untersuchungsort (Kitamura 1979, S. 413 f.).

in diesen Büchern aus englischen, französischen und deutschen Werken stammen. Weil sie so die Oberflächlichkeit des Denkens des japanischen Volks entdecken, können sie Japan nicht mehr vertrauen, selbst wenn sie es wollten. Deswegen, allein schon im Zusammenhang mit der Kooperation von Japan und China, muss Japan einen großen Aufschwung in dieser Richtung nehmen. Wenn Japan darüber hinaus vor allem auf dem Standpunkt des Panasianismus die eigene Überlegenheit zeigen möchte, sollte die japanische Kultur nicht zuletzt dahingehend gefördert werden, dass sie der europäisch-amerikanischen Kultur nicht nachsteht“ (Sawayanagi 1917a, S. 224 f.). Das heißt, umgekehrt gesagt: Wenn Japan in der Kultur, also in Wissenschaft und Kunst, der Nachahmung der europäisch-amerikanischen Kultur entinnen und in die Phase eigenständiger Schöpfung eintreten könnte, würden die Chinesen von selbst ihre Achtung vor den Japanern erweisen. Das gilt auch für die Pädagogik, insofern auch sie eine Wissenschaft ist. Eben deshalb, so Ozawa (1979, S. 226), hätte Sawayanagi mit seinem Buch *Praktische Pädagogik* (1909), das auf der Praxis japanischer Erziehung und kindlicher Lebenswelten beruht und insofern originär japanisch ist, die Emanzipation der japanischen von der europäisch-amerikanischen Pädagogik versucht.

In die Phase originärer Schöpfung gelangen müssen jedoch nicht nur die Wissenschaften, geschweige denn nur die Pädagogik; das gilt für jeden Bereich. Sawayanagis Praxis der Neuen Erziehung in der Seijo-Grundschule war ein Labor zur Erreichung dieses Ziels. Um in den Kindern eine originär japanische Kreativität wachsen zu lassen, ist keine Methode geeignet, die nur bereits bestehendes Wissen vermittelt, vor allem solches, das aus Europa und Amerika stammt. Sawayanagi hat daher seine Praxis in der Seijo-Grundschule an den Kindern selbst ausgerichtet und auf die Entwicklung ihrer ureigenen Fähigkeiten gesetzt.

Dazu sagt er in seiner Abhandlung *Die Betrachtung der Erziehung als Entwicklungsgang und als mechanischer Gang* (1920): „Mit keiner Stärke der Erziehung kann man die Stärke des Erbgutes beeinflussen. Weil man dazu neigt, die erzieherische Macht zu überschätzen, hat man jedoch die Illusion, unabhängig von der Vererbung mittels Erziehung aus allen Menschen das machen zu können, was man will. Auf dem heutigen Niveau des Wissens kann man sicher nicht genau feststellen, was einem bestimmten Menschen vererbt ist. Aber es ist nicht zu bezweifeln, dass man mit der Stärke der Erziehung die Vererbung nicht verändern kann. *Die Erziehung hat nur Kraft als Umgebung*“ (Sawayanagi 1920b, S. 220). „Unsere Betrachtung der Erziehung als Entwicklung könnte sicher so gedacht werden,

dass sie gesellschaftliche Forderungen ignorieren und der heute in der Pädagogik allgemein anerkannten Sichtweise entgegenstehen würde. Sie hält jedoch genau und strikt an eben der bisher allgemein anerkannten Sichtweise fest, dass man das Kind seiner psychischen und körperlichen Entwicklung gemäß erziehen soll ... Darauf basiert die Erziehung in unserer Seijo-Grundschule“ (ebd., S. 202 f.).

Sawayanagi setzt seine Hoffnung auf die originären Fähigkeiten japanischer Kinder. Er unternimmt jedoch nicht den Versuch der Feststellung erblicher Fähigkeiten. Um sie wissenschaftlich zu untersuchen, hätte er z. B. den „Intelligenztest“, der schon 1908 von Koichi Miyake vorgestellt wurde, oder die Methode der „Leistungsmessung“ benutzen können. In der Tat hatte Sawayanagi selbst in der *Praktischen Pädagogik* die Wichtigkeit des Tests betont (Amano 1989, S. 26 f.). Er sagt jedoch in seiner Abhandlung *Zur Leistungsmessung* (1921): „Davon rede ich ab und zu auch in der Seijo-Grundschule. Ich habe aber noch keine gute Idee. Es ist schon volle vier Jahre her seit der Gründung der Schule. Wir haben aber bisher noch keine Leistungsmessung durchgeführt“ (Sawayanagi 1921a, S. 246). In der Seijo-Grundschule wurde also auf die Messung kindlicher Fähigkeiten nicht unbedingt Wert gelegt. Meines Erachtens erwartet Sawayanagi vielmehr, dass die japanischen Kinder irgendeine neue Fähigkeit zeigen werden, die nicht nach den der europäisch-amerikanischen Wissenschaft entliehenen Kriterien gemessen werden kann. Somit wäre *die hervorragende kreative Fähigkeit, die japanischen Kindern vererbt wird, eine vorerst nur antizipierte Voraussetzung für die Erziehungspraxis*. Das Kriterium für ihre Messung würde erst aus der mit Hilfe der Kreativität der Kinder wiederauferstandenen japanischen Kultur heraus entstehen. Die Praxis der Neuen Erziehung an der Seijo-Grundschule könnte also ein Versuch gewesen sein, Erziehung gemäß dieser kontrafaktischen Voraussetzung zu praktizieren und diese damit *in Realität umzusetzen*.

Systemtheoretisch gesagt: Wie das Kind ein Medium ist, mit dem das Erziehungssystem als ein autopoietisches System funktionieren kann (Luhmann 1995), ist hier die „überlegene japanische Rasse“ ein Medium, mit dem das Große Japanische Reich als ein autopoietisches System funktionieren kann. Die Logik der Erziehung und die Logik der internationalen Politik entsprechen einander.

Sawayanagi hofft also, dass in Japan geistige Tätigkeit, wie sie sich in Wissenschaft und Kunst manifestiert, mit Hilfe der vererbten kreativen Fähigkeiten japanischer Kinder in die Phase originärer Schöpfung gelangt. Um diese Hoffnung zu verwirklichen, verlangt er, die Wissenschaft betref-



fend, eine Verbesserung der Naturkunde. In seiner *Verbesserung der Unterrichtsmethode der Naturkunde* (1921) heißt es: „Vor allem infolge des *Ersten Weltkriegs* haben europäische Länder ihren Blick darauf gerichtet, mehr Wert auf die Naturkunde zu legen ... Im Gegensatz dazu muss man sagen, dass die heutige Lage der Naturkunde in Japan bemitleidenswert ist“ (1921b, S. 281). „Der Hauptzweck der Naturkunde besteht darin, Erfindungskraft bzw. schöpferische Kraft herauszubilden. Man sagt, Japaner hätten ein großes Talent zur Nachahmung, aber keine Kreativität. Die Naturkunde sei am besten geeignet, diese Kreativität zu wecken ... Die Naturkunde ist in der Tat dafür am besten geeignet“ (ebd., S. 287). „Es ist nicht die Aufgabe der Naturkunde, zumindest nicht in der Grund- und Mittelschulerziehung, Kinder das Wissen, das bisher von Hunderten und Tausenden von Fachwissenschaftlern herausgearbeitet wurde, verstehen und einprägen zu lassen. Ich glaube, dass *es vielmehr eine große Aufgabe ist, in den Kindern die Einstellung zu wecken, eine bestimmte Sache untersuchen zu wollen, also untersuchen zu wollen, warum sie so ist*. Darum sollte selbstverständlich auch der Lehrer die Einstellung haben, sie zusammen mit seinen Schülern untersuchen zu wollen, weil auch er nicht alles weiß“ (ebd., S. 285). Um in japanischen Kindern wissenschaftliche Kreativität zu wecken, sei über das Verständnis und Einprägen des schon bestehenden Wissens hinaus in Schülern und Lehrern die Einstellung zum Selbstlernen zu erzeugen. Dabei kann man gewiss den Grad der Einprägung des bestehenden Wissens mit „Tests“ messen. Aber die wissenschaftliche Kreativität und Erfindungskraft der Kinder ist mit solchen Tests nur schwer zu erfassen, und unter Umständen wird sie sogar geschädigt. Daher legt Sawayanagi auf die „Leistungsmessung“ geringen Wert.

Seine *Eindrücke über den Kunstunterricht in Europa und Amerika* (1922) gehen analog zur wissenschaftlichen auf die künstlerische Produktivität ein: „Rohseide und Tee sind zwei wichtige Exportwaren. Im wirtschaftlichen Leben Japans müssen wir meiner Meinung nach die *Produktion* von Fertigwaren, von geschmackvollen Werken, also von *kunstgewerblichen Arbeiten* erhöhen und diese *vermehrt ins Ausland exportieren* ... Weil es an Rohstoffen mangelt, kann Japan keine Hoffnung auf die Maschinenbauindustrie setzen. Daher gibt es keinen anderen Weg, als unsere Hoffnung auf künstlerische und kunstgewerbliche Arbeiten zu setzen, die in Geschmack und Verarbeitung hervorragend sind. Aus diesem Grund hoffe ich von Herzen auf Entwicklung in diesem Bereich ... Sie hängt vom Kunstunterricht als Bestandteil allgemeiner Bildung ab. Er soll nicht zuletzt die Kreativität und künstlerische Aktivität in den Kindern selbst wachsen

lassen. Daneben muss aber im künftigen Volk auch das allgemeine Verständnis für künstlerische und kunstgewerbliche Arbeiten zunehmen. Erst, wenn sich in der Bevölkerung die Fähigkeit zum Genuss und zur Kritik künstlerischer und kunstgewerblicher Werke verbreitet hat, werden in Kunst und Kunstgewerbe wirklich herausragende Arbeiten entstehen. In diesem Sinne, so glaube ich, hat der Kunstunterricht eine sehr wichtige Aufgabe“ (Sawayanagi 1922, S.311 f.).

Sawayanagi sieht also Sinn und Zweck des Kunstunterrichts über dessen erzieherische Bedeutung hinaus in seinem Beitrag zum Wachstum des japanischen Staates. Denkt man an die Diskussion über die „Begabtenförderung in der Kriegszeit“ direkt vor Kriegsende, die Masashi Takagi ausführlich behandelt (1993, S.47 f.), steht die Verbindung der kindlichen Kreativität mit dem Wachstum des Staates in einer langen Reihe, die bis zur Erziehung und Bildung in der Kriegszeit führt. Denn auch in dieser Begabtenförderung wurde auf schöpferische Faktoren Wert gelegt, die Bedeutung von Intelligenztests relativiert und eher auf spontane Forschung zur Förderung von Originalität und Erfindergeist gesetzt als auf Belehrung, auch wenn hier Begabtenförderung „hauptsächlich im technologischen Bereich“ angesiedelt wurde (Yoshida 1994, S.45–49). Jedenfalls kann man nicht übersehen, dass Sawayanagis Argumentation, in weiter entwickelter Gestalt, auch in eine Begabtenförderung zu Kriegszwecken münden kann, wenngleich sein Versuch der Erziehungsreform für das heutige Erziehungs- und Bildungswesen eine wichtige Rolle gespielt hat und hoch eingeschätzt werden muss. Allein schon sein Versuch der Emanzipation der japanischen Pädagogik nimmt in deren Geschichte eine sehr wichtige Stelle ein. Seine tatsächliche Bedeutung ist allerdings nicht unabhängig vom Kontext der damaligen internationalen Politik zu sehen.

## 5. Fazit

Die deutsche Rassenhygiene hat die rassistische politische Praxis nicht selbst erzeugt, aber zumindest indirekt stark befördert. Japanische Anthropologie und Eugenik waren in der Vorkriegs- und Kriegszeit auf einem ähnlichen Weg. Angesicht der besonderen Spannung zwischen ihnen und der Vielvölkerstaatstheorie der Staatskörperlehre und der Assimilationspolitik in den Kolonien konnten sie aber nicht bis zur Rassendiskriminierungspolitik vorstoßen und gerieten letztlich in das Dilemma zwischen Rassendiskriminierung und Assimilationspolitik. Bei Sawayanagi ist kein

Einfluss der rassistischen Politik des deutschen Nationalsozialismus festzustellen, und seine Eugenik blieb im Rahmen einer euthenischen Denkweise, die man auch bei anderen Pädagogen findet. Er hat aber, von der Eugenik beeinflusst und *zugleich* direkt mit der Assimilationspolitik in den Kolonien befasst, der japanischen Anthropologie und Eugenik vorausgehend versucht, die Möglichkeit zu konzipieren und zu verwirklichen, mit Hilfe der Kreativität japanischer Wissenschaften und japanischer Kinder das Dilemma zu überwinden. Das tut der Achtung vor seinem Versuch, mit der *Praktischen Pädagogik* und der Erziehungspraxis in der Seijo-Grundschule der japanischen Pädagogik zur Eigenständigkeit zu verhelfen, keinen Abbruch. Sieht man diesen Versuch jedoch im Kontext der Kriegsverantwortung der japanischen Pädagogik, kann man nicht ignorieren, dass die Logik der Erziehung, die die Kreativität von Kindern befördert, und die Logik der Wissenschaft, die auf Erziehungswirklichkeit basierend die Eigenständigkeit der Pädagogik befördert, mit der Logik der internationalen Politik, die die Kolonialinvasion rechtfertigt, zusammentreffen.

## Literatur

- Adams, Mark A. (ed.) (1998): *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia* (1990). Jap. Übers. M. Sato. Tokyo: Gendai-Shokan.
- Amano, Masateru (1986): *Theorie und Praxis von Leistungsbeurteilungen 1905-1925*. In: *Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Kyoto Universität*, XXXII.
- Awaya, Kentaro (1999): *Die Behandlung der Nachkriegszeit im Tokyo-Gericht*. In: ders. u. a.: *Kriegsverantwortung, Nachkriegszeitverantwortung*. Tokyo: Asahi-Shinbunsha.
- Inagaki, Tadahiko (1975): *Bemerkung (I)*. In: Masataro Sawayanagi, *Gesammelte Werke [im Folgenden: GW, alle Tokyo: Kokudoshā], Bd. 1*.
- Ishida, Yu (1989a): „Assimilations“-Politik und „Japan“ als Erfindung (I). In: Shiso, 892.
- Ishida, Y. (1989b): „Assimilations“-Politik und „Japan“ als Erfindung (II). In: Shiso, 893.
- Kitamura, Kazuo (1979): *Bemerkung (I), Das Konzept der Gründung der Seijo-Grundschule bei Masataro Sawayanagi*. GW Bd. 4.
- Komori, Yoichi/Takahashi, Tetsuya (1998): *Über die Nationale Historie hinaus*. Tokyo: Tokyodaigaku-Shuppankai.
- Luhmann, N. (1995): *Das Kind als Medium der Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1991), Nr. 1, S. 19-40. Übers. S. Imai, in: H. Morita u. a. (Hg.), *Jahresbericht der Pädagogik 4*. Tokyo: Seiri-Shobo.

- Mishima, Kenichi (1999): Die Rolle, die deutsche Gelehrte gespielt haben. In: K. Awaya u. a., *Kriegsverantwortung, Nachkriegszeitverantwortung*. Tokyo: Asahi-Shinbunsha.
- Noma, Shinji (1988): Das „gesunde“ Große Japanische Kaiserreich – Zur Erlassung des Gesetzes über die Geburtenkontrolle des Volks. In: *Historia*, 120.
- Oguma, Eiji (1999): *Vom Ursprung des Mythos der nationalen Homogenität*. Tokyo: Shinyosha.
- Ozawa, Yusaku (1979): Die Kolonialbildungslehre von Sawayanagi Masataro. GW Sonderband.
- Sawayanagi, Masataro (1909a): *Praktische Pädagogik*. GW Bd. 1, 1975.
- Sawayanagi, M. (1909b): Die Religion der koreanischen Bevölkerung – ein Besorgnis erregendes Problem. GW Bd. 10, 1980.
- Sawayanagi, M. (1910a): Die Erziehung der Eingeborenen in Hokkaido. In: *Erziehung in Japan*, GW Bd. 8, 1976.
- Sawayanagi, M. (1910b): Wie entsteht der Unterschied zwischen Überlegenheit und Unterlegenheit? GW Bd. 2, 1978.
- Sawayanagi, M. (1910c): Die Erziehung in Korea soll für die Ausbreitung des Japanischen ihre ganzen Kräfte einsetzen. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1911): Der Grund für den Misserfolg von Moralunterricht. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1914): Ich behandle die künftige Vorbereitung der Nation und berühre auch die Erziehung. GW Bd. 8, 1976.
- Sawayanagi, M. (1916): Die Haltung gegenüber der Bevölkerung in den neuen Territorien und den Chinesen. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1917a): Ich schlage den kulturellen Panasianismus vor. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1917b): Die Rolle der Gymnastik in der Erziehung. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1917c): Der Ostasianismus. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1917d): Der Asianismus. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1918): Zur Blinden- und Taubstummenerziehung. GW Bd. 3, 1978.
- Sawayanagi, M. (1919a): Die künftige Erziehung in der Grundschule. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1919b): Vorwort. In: *Gesellschaft für Förderung des Selbstlernens* (Hg.), *Erziehung nach dem Prinzip des Selbstlernens*. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1919c): Die Lehre der Koexistenz von Japan und China. GW Bd. 9, 1977.
- Sawayanagi, M. (1920a): Rückblick auf die letzten fünfzehn Jahre. GW Bd. 8, 1976.
- Sawayanagi, M. (1920b): Die Sichtweise der Erziehung als Entwicklungsgang und mechanischer Gang. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1921a): Zur Leistungsmessung. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1921b): Zur Verbesserung der Unterrichtsmethode in der Naturkunde. GW Bd. 4, 1979.
- Sawayanagi, M. (1922): Eindrücke über den Kunstunterricht in Europa und Amerika. GW Bd. 4, 1979.

- Sawayanagi, M. (1923): Die Pflege des Geistes des Miteinanderlebens der Menschheit. GW Bd. 4, 1979.
- Suzuki, Zenji (1983): Japanische Eugenik. Tokyo: Sankyo-Shuppan.
- Suzuki, Z./Matsubara, Yoko/Itano, Toru (1991): Ausblick: Forschungstendenzen in der Geschichte der Eugenik (I). In: Kagakushi-Kenkyu II, 30.
- Suzuki, Z./Matsubara, Y./Itano, T. (1992): Ausblick: Forschungstendenzen in der Geschichte der Eugenik (II). In: Kagakushi-Kenkyu II, 31.
- Suzuki, Z./Matsubara, Y./Itano, T. (1995): Ausblick: Forschungstendenzen in der Geschichte der Eugenik (III). In: Kagakushi-Kenkyu II, 34.
- Takagi, Masashi (1989): Die Entwicklung der „Eugenik“ in der Zeit der „Taisho-Demokratie“ und die Erziehung. In: Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Nagoya Universität (Abt. Pädagogik), Bd. 36.
- Takagi, M. (1991): Eugenische Sicht der Fähigkeiten in den 20er Jahren und 30er Jahren. In: Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Nagoya Universität (Abt. Pädagogik), Bd. 38.
- Takagi, M. (1992): „Taisho-Demokratie“ und Eugenik. In: Jahresbericht der Pädagogik 1. Tokyo: Seiri-Shobo.
- Takagi, M. (1993): Die Entwicklung des eugenischen Fähigkeits- und Erziehungsgedankens in der Nachkriegszeit in Japan. In: Forschungsberichte der Pädagogischen Fakultät der Nagoya Universität (Abt. Pädagogik), Bd. 40, Heft 1.
- Takahashi, Tetsuya (1998): Die Zeit der Verneinungslehre. In: Komori, Y./Takahashi, T. (Hg.), Über die Nationale Historie hinaus. Tokyo: Tokyodaigaku-Shuppankai.
- Tomiya, Ichiro (1994): Entstehung des Volks und „Japanische Rasse“. In: Shiso, 845.
- Yoshida, Noboru (1994): Begabtenförderung in der Kriegszeit. In: Nippon-Kyoiku, Bd. 4, Heft 7.
- Yonemoto, Shohei u. a. (2000): Eugenik und Gesellschaft. Tokyo: Kodansha.

**Volker Lenhart**

## **Peace Building Curriculum Reform Activities in Bosnia and Herzegovina<sup>1</sup>**

### **1. New Tasks of Peace Education**

After the world wide political changes around 1990 peace education as part of international education was facing new problems. As the overall peace movement in western countries it was before mainly oriented towards avoiding the big military clash between the two societal systems in the northern hemisphere. Military conflicts in the 1990s were in many cases civil wars within countries or civil war like conflicts between countries that were emerging from former larger state entities: the wars in Somalia, Rwanda, Liberia, Sierra Leone and Congo/Zaire on the African continent, the three wars in former Yugoslavia (the Croatian one, the one in Bosnia-Herzegovina, the Kosovo conflict) or the ongoing war in Chechnya. Peace education theory had only very limited concepts and approved practical measures how to prevent a civil war, how to establish an "education for reconciliation" after civil wars and how to contribute to peace building after military actions had ceased.

The research/evaluation project on the curricula of the "national subjects" in Bosnia and Herzegovina (BiH) for which in 1999 UNESCO commissioned a team of the Research Unit in comparative education of the University of Heidelberg was a contribution to solve the problems peace education is confronted with recently. In the country they call "national subjects" those that have specific politically socializing intentions: history,

---

1 This contribution is a slightly revised reprint of the author's article under the same title, in: Bernd Overwien (ed.): *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher*. Frankfurt/M. (IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 2000, S. 51-57. The text is based upon the document Volker Lenhart/Anastasia Kesidou/Stephan Stockmann: *The Curricula of the "National Subjects" in Bosnia and Herzegovina. A Report to UNESCO*. Heidelberg, Sarajevo 1999. All literature references will be found there.

geography, social and political studies, civil defense, mother tongue and literature, music and fine arts.

The focus of the research was on the politically socializing intentions of the curricula and subordinated to this task there was a look at the "technical" quality of the subjects' syllabi. The study was done with no political prejudice in favor of or against any of the nationalities of BiH. The evaluation followed explicitly stated criteria. The intention of the report was to stimulate curriculum reform that contributes to mutual understanding, peace building, fostering of BiH citizenship and enables school students from each national group to value all the cultures of BiH.

## **2. Institutional Setting**

The Dayton Agreement of 14 December 1995 marked the end of the 1992-1995 war in Bosnia and Herzegovina and established the two entities which the state of Bosnia and Herzegovina consists of: the Federation of BiH and Republika Srpska. While the central government of BiH is responsible for those tasks and functions which enable it to act as an internationally recognised state, other functions, including education, were transferred to the entity level. Education was not mentioned as a means of peace building in the Dayton agreement. Dayton placed the field of education under the exclusive jurisdiction of the two entities, which means that constitutionally the respective educational authorities of the Federation and Republika Srpska are also responsible for curriculum development.

Whereas Republika Srpska is centrally organized, the Bosniak-Croat Federation comprises ten cantons which in turn include several municipalities. This has implications also for the educational matters: while the educational system in RS is centralized under the control of a single minister and guided by a Pedagogical Institute located in Banja Luka, the education power in the Federation was delegated by the Washington Agreement of 1994 (which was later confirmed by Dayton) to the ten cantons, each endowed with its own Ministry of Education. However, the Federation also comprises a central Ministry of Education, Science, Culture and Sports which lacks an explicit clarification of educational competencies. The division of responsibilities between the Federal and the cantonal ministries is not completely defined which leaves the Federation with a quite unclear institutional picture in regard to the field of education.

Five out of the ten Federation cantons have a Bosniak majority, whereas three have a Croat majority population and two are mixed. This "decentralization" should be regarded as a de facto recognition of the war time division of Bosniaks and Croats. According to the Federation Constitution, each canton can pass competencies regarding education to municipalities, a regulation which in fact led to real divisions and separations of students even in the mixed cantons and municipalities. As far as the split up of children is concerned, it is worthwhile mentioning that in areas where the Croats are a minority, there is a growing tendency to take out Croat children from public schools and send them to Catholic private schools. The logic of separation and division is thus becoming stronger.

Prior to the break up of Yugoslavia and the recent war in BiH the educational system in BiH was centralized and directly under the control of the Republic Ministry of Education. The general institutional framework, that is the school structure, was not essentially modified in the two entities. Primary education is compulsory and covers all children between the age of 7 and 15 (eight years). During the first four years all subjects are basically taught by a single teacher. From the fifth until the eighth grade the different subjects are taught by different teachers. Secondary education covers students between 15 and 19 years of age and is carried out in general education schools (grammar schools, "gymnasias"/four grades) where entrance examinations permit access to several education "options"/directions, and in technical and vocational schools with professional orientation, which can be attended for three or four years. If the structure was not particularly modified, the same is not valid for the educational contents, that is the curricula. During the war the former unified system broke up as the Republic was split into Serb, Croat and Bosniak controlled territories. Currently it is the same tendency that dominates the educational reality in the country. There are three different curricula in use: schools in RS implement the curriculum and use textbooks of the Federal Republic of Yugoslavia with some adaptations. In Croat areas programs are in tune with the ones in force in the Republic of Croatia with adaptations partially stated in an appendix. The textbooks of the RC are used. In Bosniak controlled territories the old system continued but in 1994, during the war time, a new curriculum and new textbooks were developed. This same curriculum, the "Curriculum of the Republic of Bosnia and Herzegovina" is the one that was also used in the school year 1998/1999 when the evaluation was done in schools implementing the Bosniak program.

The current situation can thus be summarised as follows:



Out of the unified and highly centralized pre-war system in BiH emerged three independent educational systems and school curricula, driven by the desire to create Bosniaks, Croats and Serbs, each of them teaching different languages, histories and ethics. The international community currently works toward helping the country to recover from war, manage the transition from plan to market economy, build a stable peace with focus on the notion of BiH citizenship.

### **3. Criteria of the Analysis**

#### **3.1 Politically Socializing Intentions of the Curriculum**

Political orientations are an important aspect of the overall socialization process that brings about an individual's personal and social identity. Therefore school curricula everywhere in the world, especially in subjects that refer to the humanities and social sciences, intend to help school students gain political knowledge and develop political attitudes that are seen as important for being a responsible citizen within a politically defined society. Political socialization is a prominent facet within the task of "Learning to live with others" that the Delors-Report to UNESCO defined as one of the pillars of education. In the context of Bosnia and Herzegovina this means especially learning to live with members of the other nationalities within one country.

For the purpose of assessing the politically socializing intentions any analyzed subject's program was broken down into the units it is containing. The units were grouped into four categories: desirable, tolerable, not acceptable, neutral.

Criteria for desirable are: objectives and content that promote civil rights for all citizens, democratic awareness, rule of law, civil society, peace building, multiethnic/multicultural living together, openness towards Europe and an International Community dimension.

Criteria for tolerable are: objectives and content that express a peaceful ethnocentrism, that promote ethnic or national pride without offending other ethnic groups.

Criteria of not acceptable are: objectives and content that do not prevent the violation of human rights, that are in favour of withholding of civil rights from anybody, the approval of ethnic cleansing, a destruction of the overall framework of the state of Bosnia and Herzegovina, that

openly or latently are aggressive, offensive, or discriminating against members of other ethnic groups .

Criteria for neutral are: objectives and content which either have no politically socializing intentions or do have politically socializing intentions but can not be classified as “desirable”, “tolerable” or “not acceptable”.

Aims and broader objectives were classified in the same manner. The criteria were set consensually by the mission members and the experts of the entities and cantons. The fine-tuning and the application of the criteria were in the sole responsibility of the team members.

A specific aspect of fine-tuning of the category “not acceptable” refers to silence or neglect. A syllabus full of tolerable items that express national pride or peaceful ethnocentrism may latently be offensive against the other nationalities by concealing or ignoring them. While aims and units explicitly stated in the curriculum can be tolerable, the mere fact that the other national groups living in the country are not or only marginally mentioned is a not acceptable feature. For curricula of subjects where the tendency of passing over the others in silence is obvious this trend has to be stated and classified as not acceptable.

### **3.2 Curriculum Quality**

This was measured in terms of “technical” appropriateness of the curriculum document in the following dimensions:

- stating of aims for a subject
- stating of objectives for a unit
- stating of specific objectives within a unit
- selection of content matter
- recommendation of methods and teaching activities
- selection of media, esp. textbooks
- organization of the curriculum by co-ordination of the various components
  - open vs. closed
  - horizontal vs. vertical
  - linear vs. spiral
- time allocation
- practicability for teachers

Again the criteria were agreed upon unanimously by the mission team and the experts of the Pedagogical Institutes, but the evaluation using the criteria was in the sole responsibility of the team members.

#### **4. Results of the Evaluation**

The results of the politically socializing intentions of the curricula can be summarized as follows:

##### **Politically socializing intentions of the Bosniak Curricula**

The Bosniak curricula contain a lot of neutral and tolerable components. There are several desirable aims, objectives and units especially where other nationalities of Bosnia and Herzegovina are taken into consideration. The not acceptable objectives and content items refer to active military training of school students and to a view of history in which Bosniaks are mainly seen as victims of aggression, genocide, ethnic cleansing in past and present. Though the events which are described with these terms have to be treated in a school curriculum the underlying concepts implicitly define the other nationalities of the country as aggressors and instil into Bosniak students an attitude which is not helpful for peace building and reconciliation.

##### **Politically socializing intentions of the Croat Curricula**

The Croat Curricula contain several neutral and tolerable elements. There are some desirable aims, objectives and units, especially where an international outlook is presented. However, there are aims, objectives and content items which are not acceptable due to a narrow orientation towards the Republic of Croatia. There is also a far reaching tendency to ignore the other nationalities of Bosnia and Herzegovina. This trend is especially visible in the language and literature or history curriculum of primary schools.

##### **Politically socializing intentions of the Serb curricula**

The curricula of RS contain a lot of desirable and tolerable units, for example if the history curriculum deals with the other South Slavic peoples. On

the other hand the curricula show a few items that have to be considered as offensive and not acceptable content (for example: the active participation of students in firing the air-rifle and throwing the "school hand-bomb" prescribed in defence and protection and a view of recent history with demands to remove sanctions against Serbia without mentioning the causes of such restraints). It should be noted, that the "region of reference" in the curricula of RS is Serbia and the Federal Republic of Yugoslavia. RS, although seen as an entity of its own and as a geographical part of BiH, is clearly described as one of the "Serbian countries" in the "Serbian geographical area". However, RS is one of the two entities that comprise BiH and so a stronger orientation of the curricula of RS to BiH will be necessary. It is particularly important for the curricula of RS to take the other two nationalities of the country into consideration. The analysis showed a great insufficiency concerning this matter, with the Bosniak and Croat population of the country being practically ignored (this is especially the case in language and literature, music, nature and society and geography). This attitude is latently offensive and therefore not acceptable.

The assessment of the technical quality of the curricula can be summarized:

The Bosniak curricula do have on the average a sufficient technical quality according to curriculum design standards. Possibilities for improvement are especially open concerning reducing content overload, hints on teaching methods, and elements of curriculum organization, like more openness, horizontal linkages and spiral elements.

The Croat curricula do have in their majority a sufficient technical quality according to curriculum design standards. However, in some cases the relationship of the program documents and the annex is not clear. The secondary history curriculum is poor because it is not elaborated but contains only some headlines. The fully worked out plans are understandable and practicable but open for improvement concerning content overload, organization patterns, like openness, horizontal linkage, and hints on media and evaluation techniques.

The overall technical quality of the Serb curricula can be assessed as good. In some cases the co-ordination of aims and units, objectives and content can be improved. In a few cases the aspired level of achievement is too high. Content overload is a very visible feature. The plans can be improved concerning curriculum organization, like allowing for more openness, including spiral elements and indicating horizontal linkages.

## 5. Practical Follow up

While the report was highly welcomed by the international community, e.g. UNESCO or the Office of the High Representative in Bosnia and Herzegovina (OHR), it met several resistance from the Croat and Serb sides. So it took one year that the national curriculum symposium for BiH that was proposed in the report could take place in February 2000. It did not only bring together official representatives of the three Bosnian nationalities and of the international organisations but also members of civil society groups of the country like local non governmental organisations or a youth parliament. As proposed by the research team experts from different countries presented curriculum types institutionalized in their respective school systems:

1. unified curriculum (Greece)
2. core curriculum (Great Britain; the presentation was given by two colleagues from Northern Ireland who at the same time could demonstrate the educational efforts made in their country to build peace between catholic nationalists and protestant unionists, especially the EMU-education for mutual understanding-program.
3. curriculum framework (Germany)
4. parallel but coordinated curricula (Switzerland)

Work groups for history and geography, social studies, mother tongue and literature, fine arts and music developed guidelines how the curriculum situation for the respective subjects could be improved. Finally the conference reached several conclusions which seem to have a political chance of implementation.

## 6. Conclusions

1. Parallel curricula will be the basic pattern of program organization.
2. A coordination mechanism (Ministries, Pedagogical Institutes, with the assistance of International organizations: OHR, UNESCO, CoE, EU, OECD, WB) will be set up. Its main tasks will be:
  - mutual information on curriculum changes at the same time asking for comments
  - communicating recent curriculum developments countrywide

- offering curricular modules developed by one side to be integrated into other nationalities' curricula
- acknowledgements of certificates
- regulations for integrating minority students from other areas into classes (this refers especially to returnee children, that is pupils who move back with their families to places where they came from but which are now under the control of a different nationality).

### 3. Core elements will be developed:

- A human rights studies and civics course will be consentiently agreed upon and institutionalized.
- Units will be developed and consentiently agreed upon to be included in the curricula of the three sides.

In 2000 the international community in BiH has been working to get the political sides involved in setting up the coordination mechanism (which was modelled following the Swiss example or the German "Kultusministerkonferenz"). In May 2000 the ministers of education of the three nationalities signed a general agreement. However, the compliance to it faced several problems. In early 2001 the most advanced activities are the design of the civics and human rights course which is developed by the international non governmental organisation (NGO) "Civitas" and the consensus to teach both scripts (the Latin and the Cyrillic one) to all pupils of the country. Curriculum reform is but a first step for peace building through education, others must follow of which the next one will be a revision of textbooks.

Marie-Theres Albert

## World Heritage Studies – Strategien zum Erhalt kultureller Vielfalt in der globalen Welt

### Einführung

„Das Beste an der Welt ist die Vielfalt der darin enthaltenen Universen.“ Und die Erhaltung dieser Vielfalt, darin bestehen die Herausforderungen der Zukunft (Galeano 2001, S.64). Diese Einschätzung der kulturellen Vielfalt unserer Welt des uruguayischen Schriftstellers Eduardo Galeano skizziert den Rahmen des folgenden Beitrags. Sie umfasst die wesentlichen Ziele des an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus eingerichteten internationalen Masterstudiengangs World Heritage Studies.

Wichtige Bestandteile der Vielfalt der Universen sind das Naturerbe mit seiner Biodiversität und das Kulturerbe als materielles stoffliches und als immaterielles geistiges Erbe. Der Schutz von beidem, von Kultur- und von Naturgut, hilft den Völkern, die Gegenwart zu bewältigen und die Zukunft zu gestalten. Der Schutz von Natur- und von Kulturgut aller Art und aller Zeiten ist deswegen von der UNESCO zu einer Aufgabe aller Menschen erklärt worden.

Im Masterprogramm World Heritage Studies wurden diese Aufgaben, die 1972 in der UNESCO-Welterbekonvention festgeschrieben worden sind, zeitgemäß interpretiert (UNESCO 1972). Sie beziehen die weltweiten Globalisierungsprozesse ebenso ein wie die Forderungen der Agenda 21 oder den Bericht der *World Commission on Culture and Development* von 1994 (Pérez de Cuellar 1998). Das interdisziplinäre Programm vermittelt den Studierenden Zugänge zu sozio-ökonomischen und ökologischen, zu kulturellen und politischen Problemen, die mit der Erhaltung des Welt-erbes verbunden sind, genauso wie es Einblicke in wissenschaftlich-technische oder denkmalpflegerische Konzepte vermittelt.

Das Erbe der Menschheit soll von möglichst vielen Teilen der Weltbevölkerung erschlossen und als Ressource nachhaltig genutzt werden, darin liegt ein wichtiges Ziel des Studiengangs. Im Hinblick auf seine Stu-

dierenden aus der ganzen Welt und insbesondere aus Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas enthält der Studiengang auch eine entwicklungspolitische Dimension.

## Die beiden Gesichter der Global Society

Warum ist die Erhaltung von kultureller Vielfalt so wichtig? Zur Beantwortung der Frage erscheint es mir notwendig, kurz auf einige Entwicklungen der Globalisierung selbst einzugehen. Die Globalisierung heute ist das Ergebnis der dritten industriellen Revolution, die globale Kommunikations- und Informationssysteme hervorgebracht hat. Sie hat weltweit industrielle Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt und die Kulturen der Welt nachhaltig geprägt. Ausgelöst durch die wissenschaftlich-technische und wirtschaftliche Globalisierung ist eine *Global Society* entstanden, die u. a. durch die Öffnung nationaler Grenzen für Direktinvestitionen internationalen Kapitals in nationale Volkswirtschaften gekennzeichnet ist.

Mit der Öffnung nationaler Grenzen für ausländische Investitionen, für Waren und Dienstleistungen ist so „etwas wie eine weltweite Verbundwirtschaft“ entstanden (Schmidt 1999). Sie hat die Produkte des Weltmarktes entnationalisiert und Bedürfnisse der Menschen uniformiert. Um noch einmal Galeano zu zitieren: „Bedeutsamer als der Fall der Berliner Mauer war für mich die Warteschlange russischer Bürger vor McDonald's auf dem Roten Platz, kurz nachdem der sogenannte Eiserne Vorhang gefallen war“ (Galeano 2001, S. 63). Der globale Markt ging mit einer Anpassung nationaler Bedürfnisse an eben diese Produkte des Weltmarktes einher und hat zu einer Verdrängung lokaler Produkte auf nationalen Märkten geführt. Er hat damit nicht nur die ökonomische Entwicklung vieler nationaler Volkswirtschaften eingeschränkt, sondern ebenso deren Produktvielfalt.

Die beiden Gesichter der *Global Society* lassen sich auch an der Entwicklung der weltweiten Informations- und Kommunikationssysteme festmachen. Auch sie haben die Kulturen der Welt verändert. Sie haben die zwischenmenschlichen Beziehungen erweitert, indem sie Kommunikation quasi zeitlos und über große Distanzen ermöglichen. Doch ist auch dieses nur die eine Seite der Betrachtung. Die andere ist, dass sich menschliche Kommunikation eben nicht nur über gesprochene und geschriebene Sprache, sondern auch über nonverbale Vermittlungen vollzieht. Es sind die verbalen wie die nonverbalen, die affektiven wie die emotionalen Elemente menschlicher Kommunikation, über die sich die Vielfalt kultureller



Erfahrungen vermittelt. In den technisierten Prozessen der raum- und zeitübergreifenden Kommunikation gehen diese Elemente verloren. Kommunikation wird auf Mensch-Maschine-Interaktionen reduziert. Die Zurückdrängung der Vielfalt kultureller menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten ist nur eine Folge davon (Lash 2000, S. 175 ff.).

Kommunikation in der *Global Society* zielt auf die Überwindung kultureller und sprachlicher Barrieren; so die Apologeten der Globalisierung. Auch die Überwindung räumlicher und zeitlicher Grenzen feiern sie als Erfolg. Betrachtet man hingegen die Wirklichkeit näher, dann fallen weitere Widersprüche auf. Bis heute – so wird geschätzt – erfreuen sich nur 12% der Weltbevölkerung der Errungenschaften der globalen Kommunikation (Demic 2000/1). Davon gehören laut Bericht zur menschlichen Entwicklung von 1999 der UNDP „93% z.B. der Internetnutzer weltweit zu den reichsten 20% der Weltbevölkerung, während die ärmsten 80% auf einen Anteil von nur 0,2% kommen“ (Afemann 2000, S. 108 f.). Grenzenlose Kommunikation ist somit gerade in Afrika, Asien und Lateinamerika eher Wunsch als Wirklichkeit.

Schließlich ist ein letztes Merkmal zu nennen. Das besteht darin, dass die reale wie die propagierte Grenzenlosigkeit der Welt mit Bestrebungen einhergeht, Grenzen zwischen Völkern, Ethnien oder Kulturen wieder neu zu ziehen. Gerade diese Bestrebungen sind in einem Ausmaß zu beobachten, das nachdenklich macht. Der Eindruck drängt sich auf, dass Grenzenlosigkeit und Grenzziehungen zwei notwendige Seiten des gleichen historischen Prozesses sind. Es ist an der Zeit, das Verhältnis, in dem beide Seiten der *Global Society* zueinander stehen, zu erforschen. Im Studiengang World Heritage Studies wird diese Forschung sowohl disziplinär mittels der Kulturwissenschaften als auch interdisziplinär in der Zusammenarbeit mit technischen und sozialwissenschaftlichen Entwicklungen umgesetzt.

## **Zur historischen Dimension von Kultur und kultureller Identität**

Seit die UNESCO im November 1972 die Konvention zum Schutz und zur Erhaltung von Natur- und Kulturgütern aller Art und aller Zeiten sowie deren Aufbereitung und Vermittlung für alle Schichten der Bevölkerung verabschiedet hat, sind dreißig Jahre vergangen. Mit vorsichtigem Optimismus lässt sich festhalten, dass der Schutz des Erbes der Menschheit zu einem Anliegen aller Völker geworden ist.

Die wissenschaftliche und wirtschaftliche Globalisierung ist somit erfolgreich auf der kulturellen Ebene nachvollzogen worden. Das konnte nicht anders sein, da die globalen Prozesse ohne die Beiträge der Kulturen der Welt gar nicht möglich gewesen wären. Kulturen sind von Menschen gemacht, genauso wie sie durch Menschen zerstört werden. Das betrifft die materiale Kultur wie die geistige, die Kunst genauso wie ihre kulturellen Institutionen. Kulturen sind integrative Einheiten von Mensch, Technik und Gesellschaft, die sich in einem historischen Prozess herausgebildet haben und die sich in eben solchen Prozessen weiterentwickeln (Albert 2000).

In diesem Sinne hat das Konzept zum Erhalt des kulturellen Erbes eine doppelte Dimension. Es besteht einerseits aus den überlieferten Elementen der Geschichte von Kulturen, ihrem geistigen immateriellen Erbe. Dieses Erbe bildet den Erfahrungshintergrund, auf den Gesellschaften bei der Gestaltung ihrer Gegenwart zurückgreifen (Jouhy 1985, S. 45 ff.).

Die bewusste Pflege kulturellen Erbes bezieht sich andererseits nur auf ausgewählte Kulturelemente. Das sind in der Regel die stofflichen Elemente wie Denkmale, Monumente usw. Denkmale, historische Monumente oder historische Stätten sind nicht aus sich selbst heraus erfahrungsleitend oder identitätsbildend. Das werden sie erst dann, wenn sie nach Auffassung der jeweiligen gegenwärtigen Gesellschaft für ihre Identität als repräsentativ erklärt werden.

Welchen Kulturelementen somit der Status eines zu pflegenden kulturellen Erbes zuerkannt wird, hängt deswegen nicht von der Vergangenheit ab. Es ist immer die aktuelle Gesellschaft, die ihre Geschichte definiert. Es sind die Werthaltungen und Zielsetzungen der Gegenwart, die die Reflexion über die eigene Vergangenheit motivieren und orientieren. Und das betrifft auch die Funktion, die kulturelles Erbe für die kulturelle Identität von Menschen und Völkern einnimmt. Auch kulturelle Identität hat eine doppelte Bedeutung. Sie ist einmal durch den historischen Prozess im Bewusstsein der Menschen verankert. Sie ist zum anderen durch die aktuelle Gesellschaft inhaltlich-historisch und in den Stadien ihrer Entwicklung als bedeutsam oder weniger relevant definiert.

Kulturelles Erbe ist also im doppelten Sinne in der Gegenwart präsent. Es wirkt in seiner Gesamtheit orientierend bei der Interpretation und Gestaltung der Gegenwart. Als ausgewählte Erbestätte ist es zugleich Produkt einer gesellschaftlichen Interpretation von Gegenwart und Geschichte. Genauer: Es ist Produkt einer durch gegenwärtige Bedürfnisse bestimmten Rekonstruktion von Vergangenheit.

Das kulturelle Erbe der einzelnen Gesellschaften in der *Global Society* und das Erbe dieser Society selbst ist deswegen schon aus dem Grunde schützenswert, weil es Gegenwart konstituiert. Und Gegenwart ist immer das Erfahrungsfeld für Projektionen auf die Zukunft (Jouhy 1985, S. 45 ff). Die Erhaltung von Erbe bedeutet deswegen Gestaltung von Zukunft. Die Bewusstmachung dieser Interdependenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist ein wichtiges Ziel des Studiengangs World Heritage Studies.

## **Schutz und Erhaltung von Kulturgütern als partizipativer Prozess**

Was für Kulturen als ganze gilt, gilt auch für die wichtigsten Mittler kultureller Erfahrung, die Menschen. Auch menschliche Erfahrung ist nicht geschichtslos, und es ist die historische Bedingtheit des Einzelnen, die ihn in seiner individuellen und kulturellen Identität konstituiert (ebd.). Kultur und kulturelle Identität sind deswegen dynamische Kategorien, die Lebensausdrücke und Bedürfnisse prägen. Und es sind die Ausdrücke und Bedürfnisse der Kulturen der Welt, die im Wesentlichen den Reichtum des Erbes und die kulturelle Vielfalt ausmachen.

Der Schutz dieses Erbes ist nur durch die Akzeptanz von Vielfalt möglich, die Akzeptanz fremder Kulturen und ihrer Ausdrucksformen. Die Akzeptanz von Vielfalt setzt Toleranz und Offenheit voraus. Auch darauf zielen die World Heritage Studies. Und sie zielen in diesem Zusammenhang noch auf eine weitere Dimension. Diese besteht darin, die gesellschaftliche Funktionalität kulturellen Erbes auch bei der Planung von Schutz- und Erhaltungsmaßnahmen zu berücksichtigen und sie in Konzepten der Nominierung von Kulturerbestätten umzusetzen.

Erhaltungskonzepte können und dürfen niemals nur auf dem Einsatz neuester Technik oder angepasstem Material, auf modernsten Computerprogrammen und sonstiger High Tech allein beruhen. Erhaltung ist niemals nur ein technokratischer, sie ist immer ein eminent politischer, partizipativer und interdisziplinärer Akt. Das Erbe, das es zu erhalten gilt, ist durch das Zusammenwirken von menschlichem *Know how* sowie materialer und technischer Umsetzung, von Interessenverbänden und Widerständen dagegen entstanden. Mit jedem Erhaltungskonzept einer Erbestätte wird wertend Geschichte strukturiert. Es werden Entscheidungen darüber getroffen, welche Teile des historischen Kontextes wert sind, in Erinnerung gerufen

werden. Es werden Rekonstruktionen von Geschichte entwickelt und damit Orientierungen und Werthaltungen für die Bewältigung von Gegenwart und Zukunft angeboten.

Bei der Identifizierung, Definition und Nominierung von Erbestätten, und zwar nationalen wie Welterbestätten, kommt es deswegen darauf an, dass sich nach Möglichkeit alle lokal, national oder international betroffenen Personengruppen in dem gesetzten Interpretationsrahmen sowie in den darauf abgestimmten Erhaltungs- und Schutzmaßnahmen wiederfinden. Dieses ist nämlich die erste Voraussetzung dafür, dass Schutz nachhaltig wird. Es ist eine Voraussetzung, die bisher leider noch wenig umgesetzt worden und deswegen ein weiteres Ziel der World Heritage Studies ist. Der Studiengang will bei den Studierenden Einsichten in die Voraussetzungen entwickeln, die erfüllt sein müssen, um das Erbe der Welt seiner weltweiten Interpretation zu öffnen. Dazu gehören vor allem Einsichten in die Notwendigkeit partizipativer Prozesse.

Wenn die Studierenden unterschiedlicher sozialer, nationaler und kultureller Herkunft befähigt werden können, das Kultur- und Naturerbe der Welt gemäß ihren eigenen Erfahrungen, Entwürfen und Bedürfnissen zu interpretieren, dann können sie der europäischen Wissenschaft bereits mittelfristig das Deutungsmonopol entziehen. Der Studiengang World Heritage Studies wäre damit auch als partizipatorisches Konzept im internationalen Feld erfolgreich.

## **Die Anpassungen der Welterbekonvention an den sich verändernden Kulturbegriff**

Nicht zuletzt im Sinne einer solchen partizipativ operierenden globalen Gesellschaft sind dann auch die internationalen Bemühungen zum Schutz des Welterbes zu verstehen. Darin spiegeln sich die Anpassungen der Welterbekonvention an ein sich veränderndes Kulturverständnis wider. Beruhte die Kampagne zur Rettung der Tempel von Abu Simbel und Philae 1956 noch ausschließlich auf der Sorge darum, dass ein einzigartiges Monument der Menschheitsgeschichte vor Überflutung durch den Bau des Assuan-Staudamms gerettet werden musste, so enthielt die 1972 verabschiedete Konvention bereits Ausführungen darüber, dass auch das Naturerbe der Menschheit schützenswert sei. Jedoch war dem Modernitätsgedanken dieser Jahre folgend der Schutz von Kultur wie der von Natur stofflich ge-

fasst. Es ging fast ausschließlich um Monumente, historische Altstädte oder um Naturerhalt.

Erst 1982 auf der Weltkulturkonferenz in Mexiko wurde das materielle Verständnis von schützenswertem Gut um ein immaterielles Verständnis erweitert (UNESCO 1982). Seither gilt auch das „einzigartige geistige, interkulturelle und emotionale Erbe der Menschheit“ (Fabrizio 1997, S. 6) als kulturelles Erbe und somit als schützenswert. In den 80er Jahren verbreiteten sich in der Folge der Konferenz Kulturbegriffe, die verstärkt auch menschliche Lebensausdrücke und Bedürfnisse widerspiegeln. Mittels holistischer Kulturdefinitionen konnten jetzt die Kulturen der Welt erstmals ganzheitlich betrachtet werden. Der stoffliche Kulturbegriff, der Kultur auf Kunst und kulturelles Erbe auf Denkmale reduzierte, war mit der Erklärung von Mexiko selbst zum Erbe der Kulturgeschichte geworden.

Die Erklärung von Mexiko wirkte aber auch noch in weitere Richtungen. Sie löste die internationale Debatte über kulturelle Entwicklung als menschliche Entwicklung aus. Weiterhin wurden geltende Standards in der Kulturdiskussion hinterfragt (Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Kultur als eine Einheit von dynamisch sich entwickelnden Lebensausdrücken und Lebensbedürfnissen zu definieren, zwang die Vertreter der Schulen des Kulturrelativismus dazu, ihre Auffassungen von Kulturen als geschlossenen Systemen zu überprüfen. Sie mussten zur Kenntnis nehmen, dass Kulturen neben ihrer ausschließenden Einzigartigkeit immer auch assimilatorische Tendenzen haben. Oder anders formuliert: Keine Kultur dieser Welt ist von kulturellen Anpassungen unberührt (ebd.). Ob direkt oder indirekt, mittelbar oder unmittelbar, alle Kulturen dieser Welt sind von den Globalisierungsprozessen betroffen, und das gilt es immer auch bei Schutzmaßnahmen zu berücksichtigen. Alles andere wäre Exotismus.

Auch die Schulen des Universalismus wurden kritisiert. Sie mussten sich mit dem Eurozentrismusvorwurf auseinandersetzen. In ihren Kulturdefinitionen waren verallgemeinerte Maßstäbe der westlichen Industriegesellschaften nachgewiesen worden. Die sogenannten Universalisten definierten Kultur nicht strukturell und dialektisch, sondern evolutionär. Sie führten Wertmaßstäbe in die Kulturtheorie ein, die sich an Maßstäben wie Entwicklung, Modernität oder Wohlstand orientierten und die in der Folge die Kulturen der Welt von unterentwickelt bis entwickelt hierarchisierten (ebd.). Das weitaus wichtigste Ergebnis der Mexikoerklärung lag jedoch darin, dass erstmals explizit die identitätsbildenden Potenziale von Kulturen hervorgehoben wurden und damit auch Dynamik als konstituierendes Merkmal von Kulturen anerkannt werden konnte (UNESCO 1998).

Diese Weiterentwicklung des Kulturbegriffs nach der Mexikokonferenz setzte sich dann allmählich in die Konvention selbst um. Ein Blick in die jüngste Vergangenheit zeigt, dass 1999 bei Neuaufnahmen von Heritage Sites in die Liste erstmals das Kriterium der „Geographischen Balance“ eingeführt wurde. Damit wurde dem eklatanten Ungleichgewicht zwischen nördlichen und südlichen Ländern auf der Welterbeliste – fokussiert auf die afrikanischen Länder – Rechnung getragen. Dass sich dieses Bewusstsein weiter verankert, dazu wird auch der Studiengang World Heritage Studies seinen Beitrag leisten.

## **Entwicklungspolitische Dimensionen der Welterbekonvention und der World Heritage Studies**

Insofern liegt ein entwicklungspolitisches Ziel der World Heritage Studies auch in einer Neuinterpretation der UNESCO-Konvention selbst. Die Konvention bezieht zwar das weltweite Erbe der Menschheit ein, doch repräsentiert sie immer noch stark die westliche Welt. Es ist eine eurozentrische Bewertung von Erbe, die sich trotz der verstärkten Aufnahme von Sites aus den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas quantitativ und qualitativ bemerkbar macht.

Gründe dafür sind u. a. die finanziell aufwendigen Erhaltungsrichtlinien. Sie sind häufig von den Entwicklungsländern schwer einzuhalten. Daran ändert auch der Studiengang nichts. Was die Studierenden lernen ist, sich mit den ökonomischen Potenzialen zur Erhaltung von Welterbestätten auseinanderzusetzen und alternative Strategien zu entwickeln, sei es die Suche nach angemessenen Materialien oder die Mobilisierung lokaler Bevölkerungsgruppen. Die weltweit existierenden Sites wurden historisch aus jeweils lokal oder regional verfügbaren Materialien wie Stein, Holz sowie lokal oder regional verfügbaren Materialverbindungen gebaut. Ihre Erhaltung ist vor allem in den Ländern des Südens und Osteuropas mit traditionellen Ressourcen kaum noch möglich. Einerseits sind diese Ressourcen wegen des massiven Raubbaus an der Natur kaum noch vorhanden. Andererseits werden traditionelle Materialien häufig von den Ländern des Südens selbst als „überholt“ betrachtet und nicht mehr hergestellt. Die Studierenden sollen bezogen auf solche realen Probleme Lösungsansätze entwickeln. Darin liegen u. a. berufspraktische Qualifizierungsstrategien. Die Studierenden lernen, dass Möglichkeiten und Grenzen der Erhaltung des Erbes immer auch ökonomische Möglichkeiten und Grenzen sind. Sie

erfahren aber auch, dass sie selbst Multiplikatoren eines weltweiten Entwicklungsprozesses sind.

Nicht zuletzt werden sie erkennen, dass die Erhaltung des Erbes nur durch angepasste und nachhaltige Nutzungsstrategien zu gewährleisten ist, und dass dazu lokal und regional angepasste Initiativen zu entwickeln sind. Der entwicklungspolitische Bezug in diesem Feld besteht darin, dass die Herausbildung von Eigeninitiative lokaler und regionaler Bevölkerungsgruppen als eines der wichtigsten Entwicklungspotenziale begriffen wird. Den Studierenden wird deswegen Partizipation und Ownership sowohl als Erkenntnisprozess wie auch instrumentell vermittelt.

Die Analyse der durch den Globalisierungsprozess ins Blickfeld geratenen sozio-kulturellen, sozio-technischen und sozio-ökonomischen Verflechtungen im Weltmaßstab gibt der entwicklungstheoretischen Diskussion neue Impulse. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Vereinnahmung des Welterbes durch die Länder des Nordens beispielsweise mittels des weltweiten Kulturtourismus. Diesen können sich bisher in der Regel nur Touristen aus reichen Ländern leisten.

In World Heritage Studies wird den Studierenden vermittelt, dass die Objekte auf der Welterbeliste das Erbe aller Menschen sind, insofern sie auch deutsches Kulturerbe als ihr Erbe definieren können. Aber auch Studierende aus Industrieländern entwickeln neue Wertmaßstäbe. Sie lernen zu akzeptieren, dass beispielsweise europäisches Kulturerbe durchaus von Kommilitonen und Kommilitoninnen aus den Entwicklungsländern vereinnahmt werden soll. Der Dialog darüber, dass das „gemeinsame“ Erbe schützenswert ist, ist der grundlegende entwicklungspolitische Gedanke des Programms. Wie weitgehend dieser Gedanke in regionale und lokale Erhaltungsstrategien von Kulturerbe übertragen werden kann, darin wird der praktische Erfolg des Programms selbst bestehen.

## Literatur

- Afemann, U., Anschluss gesucht. Der größte Teil der Weltbevölkerung muss ohne neue Medien auskommen. In: E+Z, 42 Jg., April 2000.
- Albert, M.-T., Globalisierung und kulturelle Entwicklung – Das kulturelle Erbe der Menschheit und eine zeitgemäße Interpretation. In: dies./Herter, J. (Hg.), Querschnitte, Bd. 3, Frankfurt/M. 2000.
- Demic-Datenbank 2000, aus: Computer Industry Almanac Inc., [www.c-i-a.com/199911in.htm](http://www.c-i-a.com/199911in.htm).

- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Unsere kreative Vielfalt. Bonn 1997.
- Fabrizio, C., Der unverzichtbare Unterschied. In: UNESCO-Kurier Nr. 9/1997.
- Galeano, E., Eine Stimme wider den Zeitgeist. In: UNESCO-Kurier Nr. 3/2001.
- Jouhy, E., Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Frankfurt/M. 1985.
- Lash, S., Die Informationsgesellschaft. In: Armin Pongs (Hg.), In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Bd. 2, München 2000.
- Pérez de Cuellar, J., Our Creative Diversity. Report on the World Commission on Culture and Development. Paris 1998.
- Schmidt, H., Ein ganz anderes Jahrhundert. In: DIE ZEIT, Nr. 1, 29. 12. 1999, S. 3 f.
- UNESCO, Convention Concerning the Protection of World Cultural and Natural Heritage. Paris, 16. 11. 1972.
- UNESCO, Mexico City Declaration on Cultural Policies. Mexico 1982.
- UNESCO, World Culture Report. Culture, Creativity and Markets. Paris 1998.





## **Autorinnen und Autoren**

Christel Adick, Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Bochum

Marie-Theres Albert, Professorin für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Cottbus

François de Bernard, Directeur, Groupe d'Études et de Recherches sur les Mondialisation, Paris

Birgit Brock-Utne, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Oslo

Bernhard Charlot, Professeur de science de l'éducation à l'Université Paris 8

Liza Cherroni-Long, Professorin für Anthropologie, Eastern Michigan University, Ypsilanti

Lucette Colin, Maître de conférence de science de l'éducation à l'Université Paris 8

Christine Delory-Momberger, Maître de conférence de science de l'éducation à l'Université Paris 13.

Pascale Dorenlot, Stipendiatin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin

Karl-Heinz Flechsig, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Göttingen

Nobuo Fujikawa, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Hiroschima, Japan

Pedro Goergen, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Campinas, Brasilien

Haim Gordon, Professor für Erziehungswissenschaft, University of the Negev, Beer-Sheva, Israel

Bernd Hamm, Professor für Soziologie, Universität Trier

Remi Hess, Professeur de science de l'éducation à l' Université Paris 8

Benjamin Jörissen, M. A., Wiss. Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin

Marianne Krüger-Potratz, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Münster

Wolfgang Küper, Dr. phil., Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschborn

Volker Lenhart, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Heidelberg

Christine Merkel, Referentin für Bildungsfragen, Deutsche Unesco Kommission Bonn

Mbuku Herbert Mnguni, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft, Universität von Kwadlangezwa, Südafrika

Renate Nestvogel, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Essen

Birgitta Qvarsell, Professorin für Erziehungswissenschaft, University of Stockholm

Andrés Klaus Runge, Professor für Erziehungswissenschaft, Universität von Medellín, Kolumbien

Annette Scheunpflug, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen-Nürnberg

Wolfgang Schröder, Dr. phil., Wiss. Assistent am Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Technische Universität Dresden

Stephan Sting, Dr. phil., Privatdozent für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Technische Universität Dresden

Patrice Ville, Maître de conférence de science de l'éducation à l'Université de Paris 8

Gaby Weigand, Dr. phil., Studienrätin, Universität Würzburg

Christoph Wulf, Professor für Erziehungswissenschaft und Historische Anthropologie, Freie Universität Berlin

Jörg Zirfas, Dr. phil., Privatdozent für Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin

## Danksagung

Die Herausgeber danken der *Europäischen Gemeinschaft*, der *Deutschen Unesco-Kommission* und der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* für die Unterstützung des Projekts und seiner Publikation, für deren Stärken und Schwächen sie und die Autoren jedoch die alleinige Verantwortung übernehmen. Sie danken den Autorinnen und Autoren aus vielen Teilen der Welt für ihre engagierte Mitarbeit und hoffen, dass der vorliegende Band Anregungen zu einer kritischen und produktiven Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Globalisierung auf den Bereich der Erziehung bietet.

Christoph Wulf

Christine Merkel



## **European Studies in Education**

edited by Christoph Wulf

The political, economic, and social developments in the European Union pose new challenges to education in Europe, where each country has its own system. Under these circumstances, the relation between national, regional, and local traditions on the one hand and supraregional, transnational aspirations on the other must be conceived. The field of education is seeing the rise of new issues, responsibilities, and research requiring scholars from different European cultures to work together.

**European Studies in Education** constitutes an international forum for the publication of educational research in English, German and French. The multilingual nature of this series mirrors that of Europe and makes it possible to portray and express cultural diversity.

### **Christoph Wulf (ed.): Education in Europe. An Intercultural Task**

1995. 554 S. DM 48,- (Euro 24,54). ISBN 3-89325-258-4.

Dieser Band enthält die Materialien des Budapester Kongresses des Network Educational Science Amsterdam vom Herbst 1993. Das Netzwerk umfasst mehr als 30 erziehungswissenschaftliche Fakultäten aus allen Teilen Europas und aus einigen außereuropäischen Ländern. Die Materialien enthalten kurze Positionspapiere und Diskussionsbeiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehung, Medien, Lehrerbildung, Sonderpädagogik, Transitionsprobleme in Mittel-Ost-Europa, Interkulturelle Bildung, Frauenstudien, Europäische Perspektiven.

### **Sjoerd Karsten, Dominique Majoor (eds.): Education in East Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism**

1995. 180 S. DM 29,80 (Euro 15,24). ISBN 3-89325-259-2.

Dieser Band umfasst drei Fallstudien über die gegenwärtige Situation des Bildungswesens in Ungarn, der Tschechischen Republik und Polen sowie eine Vergleichende Analyse. Die einzelnen Studien sind äußerst material- und informationsreich und erarbeiten Perspektiven für zukünftige Entwicklungen.

**Stephan Sting, Christoph Wulf (eds.): Education in a Period of Social Upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe**

1995. 174 S. DM 29,80 (Euro 15,24). ISBN 3-89325-260-6.

Hier wird ein Überblick über die aktuelle Problemlage der Erziehungswissenschaft in Ostmitteleuropa gegeben. In einer Situation des gesellschaftlichen Umbruchs werden aus der Sicht der betroffenen Gemeinsamkeiten sowie historische und kulturelle Differenzen in der pädagogischen Tradition aufgespürt, die neue Perspektiven für pädagogische Theorien und Konzepte bieten. Die Beiträge beschäftigen sich mit den Entwicklungen in Bulgarien, Deutschland, Estland, Litauen, Polen, Rumänien, Russland, Tschechien und Ungarn.

**Bernhard Dieckmann, Christoph Wulf, Michael Wimmer (eds.): Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia**

1997. 332 S. DM 38,- (Euro 19,43). ISBN 3-89325-487-0.

The escalation in violence over the last few years expressed in xenophobia, racism and nationalism in several European countries is analyzed in the contributions of the book. Representatives of disciplines of the various social sciences dedicated to understanding violence attempt to determine possible causes and motives for this increase. The European aspect, with its particular economic and sociopolitical problems, is examined using case study results from several countries. In addition, an analysis is presented that investigates the question wheather violence is a problem specific to youth and therefore an issue to be addressed by educationalists. The book seeks to contribute to research in the fields of nationalism and racism by dealing predominantly with anthropological considerations. But it also wishes to address the questions of the manifestation, causes and motives of youth violence being discussed in educational science.

**Stephen Lawton, Rodney Reed, Fons van Wieringen (eds.): Restructuring Public Schooling: Europe, Canada, America**

1997. 206 S. DM 38,- (Euro19,43). ISBN 3-89325-518-4.

This volume offers an overview of educational restructuring, its aims and possibilities in the European and North American context. A conceptual analysis of educational policy systems and development in both continents is provided and empirical cases are presented within this framework. Overviews are given of the national stage in Canada. Problems with the public debt are driving change in Canada, but the issue of developing an internationally competitive work force is the main objective. A synthesis of continental

European development is provided in which the distinctly different perspectives in northern and southern Europe are compared. Assessments of reforms in the United States are presented. Some reforms are driven by a vision of decentralization and democratic localism, and others by pragmatism and a desire to do the least harm to the classroom as cutbacks are made. Analysis of the impact of school-site management complement these system-wide analyses.

**Christoph Wulf (eds.): Education for the 21<sup>st</sup> Century. Commonalities and Diversities**

1998. 700 S. DM 48,- (Euro 24,54). ISBN 3-89325-619-9.

The expansion of the European Union in the 21st century will bring with it new tasks in education. Among the predominant ones are issues related to commonalities and diversities found within each nation's own education system. Until now the European states have focused on diversities found within their own national educational systems. The ongoing integration process in Europe will mean transnational perspectives need more attention. Processes of globalisation, economic integration, social mobility, migration and political integration will persist into the next century and produce new forms of commonalities, inside and outside nation states. The relationship of these processes of commonalities and diversities is a major problem and challenge for all education systems not only within Europe, but in the whole world. This volume deals with issues related to this development in seven fields: History and Theory of Education, Ethnicity, Teacher Education, Youth Care and Special Educational Needs, Media Based Education, Woman and Gender Studies, Higher Education. The 43 articles are written by more than 50 authors from 15 European countries.

**Georgios Tzartzas: Schule im gesellschaftlichen Umbruch. Die Entwicklung des modernen griechischen Bildungswesens (1833-1862)**

1998. 491 S. DM 48,- (Euro 24,54). ISBN 3-89325-654-7.

Bei der Konstituierung des modernen griechischen Erziehungs- und Bildungswesens wurden zahlreiche Gedanken der Aufklärung und des Neuhumanismus wirksam. Es verbanden sich Vorstellungen von der Notwendigkeit der Vervollkommenung und Versittlichung der Menschen durch die Macht der Erziehung. Vorstellungen vom Wert griechisch antiker Traditionen und von der Schaffung einer neuen Identität. Die Schule entwickelte sich zu einer Institution nicht nur des Lernens, sondern auch der Überwachung und Hierarchisierung, mit deren Hilfe die Domestizierung des Körpers bzw. Disziplinierung des Schülers bezweckt wurde, um seine Brauchbarkeit und Effizienz zu erhöhen. Die Orientierung an den Bildungssystemen westeuropäischer Staaten erfolgte nicht wegen deren Effizienz, sondern



aufgrund eines ausgebliebenen Selbstverständnisses der, Pädagogik innerhalb des neugriechischen Staatswesens.

**Mbukuani Herbert Mnguni: Education as a Social Institution and Ideological Process. From Négritude Education in Senegal to Bantu Education in South Africa**

1999. 188 S. DM 38,- (Euro 19,43). ISBN 3-89325-696-2.

The author has attempted to raise some problematic issues and concerns around formal education in Africa and particularly South Africa, which is in stage of creating an inclusive education system. The author argues that a necessary starting point is to first recognize the voices of those who are excluded and marginalized, and then to develop strategies which will ensure their inclusion. Understanding what indigenous people think about education and the knowledge transmitted to their children will ensure their full participation in decision-making.

**Beatriz Vélez: Géographie de la chair maternelle. Corps, culture et société en Colombie**

1999. 176 S. DM 29,80 (Euro 15,24). ISBN 3-89325-722-5.

Les différences anatomique entre hommes et femmes ont été à la base des systèmes d'échange symbolique dans toutes les sociétés. L'auteur essaie de survoler la constellation de cette problématique dans les cas de la Colombie où l'ordre des rapports entre hommes et femmes a été fortement déterminé par l'image judéo-chrétienne de la Vierge Marie. Même si, au XXième siècle, la sécularisation de la société colombienne a provoqué des changements dans le système sexe et genre, la plupart des femmes engagées dans la politique, l'éducation supérieure et les sports, demeurent piégées dans la "double détermination" de mères et de travailleuses.

**Silvia Hedenigg: Kindheitsbegriffe japanischer Strafkonzptionen. Zur Rezeption westlicher Modelle der Reformerziehung in der Meiji-Zeit**

1999. 170 S. DM 29,80 (Euro 15,24). ISBN 3-89325-724-1.

An der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Japanologie behandelt die Studie die historisch-anthropologische Fragestellung von Kindheits- und Erziehungsbegriffen in japanischen Strafkonzptionen. Geleitet von mentalitätsgeschichtlichen Überlegungen sind es Strafhandlungen und deren zugrundeliegende Strafkonzptionen, die im Hinblick auf Wahrnehmungs- und Verständnisformen von Kindheit als Untersuchungsgegenstand herangezogen

werde. Den leitenden Referenzbezug bildet dabei Foucaults Analysemodell der "Macht zum Leben".

**Doug Boughthon, Rachel Mason (eds.): Beyond Multicultural Art Education. International Perspectives**

1999. 360 S. DM 38,- DM (Euro 19,43). ISBN 3-89325-783-7

Multiculturalism is a term that has been much used in educational texts in recent years. Its usage is frequently taken for granted in the rhetoric of curriculum literature. However, it has recently become clear that there are significant variations of interpretations of multiculturalism in different world regions. This book takes a new and deeper look at the notion of multiculturalism through the lens of art education. In educational terms art is a unique tool for the investigation of cultural values because it transcends the barrier of language and provides visceral and tacit insights into cultural change.

In order to address the educational interpretations and methods of implementing multiculturalism in different regions of the world, this book contains discussion and analysis of perspectives on art education theory and practice from thirteen countries. The authors of each chapter are respected multicultural experts in their geographic locations who are well equipped to provide unique insights into the particular issues of multiculturalism viewed from the perspective of art in educational contexts.

The book as a whole provides tools for the conceptual analysis of contemporary notions linked with multiculturalism, such as interculturalism, internationalism and globalisation. It also provides strategies for art teaching in relation to these ideas. This book presents conceptual frameworks that should assist educators to examine their own teaching on issues of equity and diversity that are central to the multicultural education debate.

**Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr: Problems of Reflection in the System of Education, translated by Rebecca A. Newirth**

2000, European Studies in Education, 412 Seiten, br., 48,00 DM (24,54 Euro), ISBN 3-89325-890-6

From the perspective of system theory this text traces the way in which the system of education reflects its own unity and its own position in modern society. Concerning the problems of reflection (autonomy of the system of education, instruction technology and the contradiction between education and selection) sociological analysis and the availability of analytical instruments for system reflection may make a contribution to increase the reflection level of communication in the system of education.

**Jan Karel Koppen, Ingrid Lunt, Christoph Wulf (eds.): Education in Europe. Cultures, Values, Institutions in Transition**

2002, European Studies in Education, 320 pages, br., EUR 19,50, ISBN 3-8309-1110-6

This book deals with three major fields of contemporary education in Europe: *intercultural education*, *values in education* and *educational institutions*. In each of these central areas education is currently confronted with rapid changes, related to the process of European unification and globalization, which is considerably altering the frame of reference for nation-based cultures and educational systems. The enlargement of Europe in the years to come constitutes one of the most challenging developments in the European Union. This development will make the commonalities and differences between European nation states, cultures and religions play an important role. How to handle these will be among the central tasks of the future. In the European Union, education is destined to become an increasingly intercultural task.

**Christoph Wulf, Christine Merkel (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. 2002.**

**Christoph Wulf, Brigitte Qvarsell (eds.): Culture and Education. 2003.**

**Michael Gutmann: Die dialogische Pädagogik des Sokrates. Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis. 2003.**



Die Menschen der Gegenwart leben in der Gleichzeitigkeit des Ungleichens. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel in Armut und Not. Sie alle nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich Angleichung und Differenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen und in denen die Annäherung der Lebensbedingungen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt das Ziel ist. Globalisierung wird durch das Zusammenwirken multidimensionaler Elemente und durch die sich daraus ergebende Komplexität der Lebensbedingungen bestimmt.

Doch welche Formen und Prozesse der Globalisierung sind wünschenswert und wie gelingt es, zu ihrer Realisierung beizutragen? Globalisierung ist ein schwieriger, prinzipiell zukunftsöffener Prozess. Die Differenz zwischen dem Prozess der Globalisierung und der Gestaltung lokaler Lebenswelten macht viele unterschiedliche Handlungskompetenzen erforderlich.

Daraus ergibt sich die Frage, welchen Einfluss die Globalisierungsdynamik auf die Erziehung hat. Mit unterschiedlichen Theorien und Konzepten werden Aspekte dieser Frage thematisiert und analysiert. Sodann werden die Grundlagen dieser Zusammenhänge erforscht und neue Aufgaben und Perspektiven für den Bereich der Erziehung erarbeitet. Schließlich wird an Fallstudien aus vielen Teilen der Welt gezeigt, wie regional unterschiedlich Bildungsprobleme sind und wie heterogen sie gehandhabt werden.



Münster/New York  
München/Berlin

ISSN 0946-6797  
ISBN 3-8309-1166-1